

Atelier

Étudiants
compétents
motivés

La gestion de classe en milieu universitaire :

Comment gérer les attitudes et les comportements qui peuvent interférer avec l'apprentissage ?

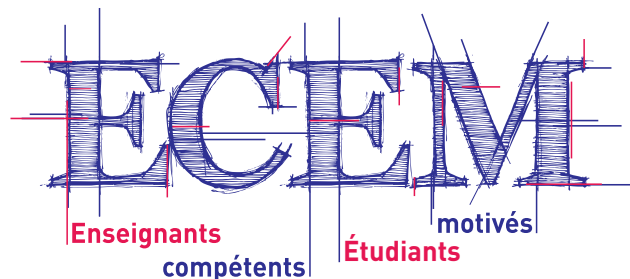
ECEM
Enseignants compétents | Étudiants motivés

La gestion de classe en milieu universitaire

*Comment gérer les attitudes et les comportements
qui peuvent interférer avec l'apprentissage ?*

Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires

Michel Marchand
Jacinthe Tardif



Conception

Michel Marchand, chargé de cours en gestion de classe à l'UQAR

Jacinthe Tardif, conseillère pédagogique et chargée de cours à l'UQAR

Montage graphique : Multi-Boîte productions

Correction d'épreuves : Annie Paré

Remerciements

Le présent document a été élaboré dans le cadre d'une activité de formation rendue possible grâce à un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec avec la participation de l'ÉTS, l'UQAC, l'UQAR et l'UQAT.

Merci à tous ceux qui y ont contribué, particulièrement :

- les coformateurs : Paul Brousseau de l'UQAT et Réjeanne Côté de l'UQAC ;
- les membres du groupe ECEM : Hélène Bilodeau et Claude Boucher de l'UQAT, Sylvie Doré et Daniel Oliva de l'ÉTS, Claude Galaise de l'UQAR et Damien Hallegatte de l'UQAC, pour leurs commentaires et leur participation à la révision des versions successives.

Merci à tous les professeurs et chargés de cours qui ont participé à la mise à l'essai de nos ateliers ; leurs commentaires ont permis de bonifier ce matériel.



© 2011 — Groupe ECEM

Cette œuvre est disponible sous licence Creative Commons

(By : Reconnaissance de la paternité de l'œuvre, NC : Pas d'utilisation commerciale,

SA : Modifications permises avec partage à l'identique)

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

N. B. Dans le présent document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, pour alléger le texte.

Le terme *enseignant* sera utilisé pour désigner toute personne offrant une prestation de cours universitaire : professeur, chargé de cours, maître d'enseignement, chargé d'enseignement ou étudiant des cycles supérieurs.

Table des matières

Introduction	5
Objectifs de l'atelier	6
En bref	6
Le concept de gestion de classe	7
Activité : Ma représentation de la gestion de classe	9
Quelques définitions	10
Les sources d'interférence	11
Source d'interférence 1 : les étudiants	12
Activité : Portrait de nos étudiants actuels	12
Pour créer des conditions favorables	13
Source d'interférence 2 : l'enseignant	14
Activité : Ma conception de l'apprentissage	14
Les styles de gestion de classe	16
Source d'interférence 3 : l'environnement	17
Les principes	19
Quelques principes de gestion de classe	19
Des techniques d'intervention efficaces	21
Approche diagnostique (inspirée de Redl)	23
En résumé	27
Mises en situation	29
Situation 1 — Le questionnaire	29
Situation 2 —	31
Situation 3 —	32
L'approche diagnostique selon Redl	33
Réflexion — synthèse de l'activité de formation	35
Conclusion	37
Pour aller plus loin – suggestions de lecture	39
Bibliographie	41
Annexes	43
Annexe 1 — Pour mieux comprendre ses étudiants	45
Annexe 2 — Le profil de l'enseignant	47
Annexe 3 — Facteurs qui influencent notre gestion de classe universitaire	49

En 2005, le Décanat à la formation de l'École de technologie supérieure (ÉTS) a entrepris une démarche dont l'objectif était d'aider les enseignants à améliorer leur pédagogie de manière que les étudiants persévèrent davantage dans leurs études et réussissent mieux. En s'associant à trois autres constituantes du réseau de l'Université du Québec (UQAT, UQAC et UQAR), les responsables de ce dossier ont pu, à l'intérieur d'un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR), réaliser les activités suivantes : ateliers de sensibilisation destinés aux enseignants, rédaction d'un rapport faisant état de la revue de la littérature scientifique et, en 2006, conduite d'une enquête auprès de 1 638 étudiants de premier cycle. Rolland Viau, qui a dirigé les travaux de cette recherche, a par la suite pu définir le profil d'apprentissage des étudiants de cet établissement. De leur côté, les partenaires associés au projet ont eu pour défi de vérifier comment la démarche ÉTS pouvait être adaptée, modifiée ou contextualisée pour répondre à leurs propres réalités.

Un deuxième FODAR, « PROJET de réalisation d'ateliers de formation, à l'intention des enseignants, portant sur des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'accompagnement visant la réussite et la persévérance étudiante, fondées sur leurs caractéristiques d'apprentissage », a permis de poursuivre la démarche amorcée en 2005-2006. Le premier objectif visait à déterminer les caractéristiques d'apprentissage relatives aux étudiants qui influent sur leur degré de réussite et de persévérance et sur lesquelles le corps professoral peut agir, et ce, par l'analyse de la littérature, des comptes rendus des journées d'étude et de sensibilisation réalisées auprès des enseignants et par les données recueillies lors de l'enquête ÉTS (Viau, 2006 ; Doré et coll., 2006). On a ainsi déterminé quatre leviers dont la prise en compte pourrait permettre aux enseignants d'améliorer les chances de réussite des étudiants. Ces leviers sont : les activités proposées aux étudiants, les pratiques évaluatives, le climat de classe et le professeur lui-même.

Le second objectif visait la création et la mise à l'essai de formations destinées au corps enseignant, la constitution d'une équipe de recherche, l'élaboration et la mise à l'essai d'un modèle de transférabilité pour ces différentes formations. L'atelier *Gestion de classe* est issu des travaux de cette équipe.

Fondamentalement, la gestion de classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003). La gestion de classe se transforme dans le temps au gré des valeurs et des structures sociales (Nault et Lacourse, 2008). C'est pour cela que depuis quelques années, de plus en plus de professeurs s'interrogent sur sa nature et ses composantes.

Certains diront que les problèmes de gestion de classe sont attribuables à une clientèle qui a beaucoup changé, d'autres y voient le signe d'une absence de motivation chez les étudiants, alors que d'autres croient sincèrement que c'est une conséquence de l'éducation qu'ils ont reçue. On pourrait aussi chercher des causes dans la composition des groupes, du nombre d'étudiants, des politiques

d'accès à l'université, de l'environnement, etc. Les représentations que se fait l'enseignant au sujet de l'étudiant, de l'apprentissage et de son rôle viennent également fonder le type de relation recherchée. Mais quels qu'en soient les tenants, il s'agit d'une réalité qui nous pose de nouveaux défis et qui exige de nouvelles prises de conscience.

Comment peut-on prévenir ces problèmes de gestion de classe et, le cas échéant, comment peut-on les corriger le plus rapidement possible ? C'est à ces questions que le présent document tente de répondre ; il présente, quoique brièvement, les composantes d'un système de gestion de classe et propose diverses stratégies pour prévenir et corriger des situations problématiques afin de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Une liste de références bibliographiques est incluse afin que les personnes intéressées puissent approfondir certains concepts ou aspects présentés de façon globale dans ce guide.

Objectifs de l'atelier

À la fin de cette formation, les participants devraient être en mesure :

- d'identifier les différents styles, approches et modèles de la gestion de classe ;
- de reconnaître leur propre style de gestion de classe ;
- d'intervenir efficacement dans différents contextes auprès de leurs étudiants ;
- d'adopter une démarche réflexive pour développer leur compétence à gérer une classe.

En bref

La première partie de cet atelier touchera certaines composantes théoriques adaptées à la gestion de classe en milieu universitaire. À partir de questionnements et de commentaires, nous aborderons diverses réalités de l'enseignement universitaire. Quelles attitudes et quels moyens devons-nous prendre pour composer efficacement avec notre gestion de classe ? Pour ce faire, nous explorerons trois thèmes spécifiques :

1. Votre conception de la gestion de classe et quelques définitions
2. Les trois principales sources qui ont un impact sur la gestion de classe
3. Quelques principes et techniques d'intervention

La deuxième partie se veut un partage et une analyse de situations vécues dans nos classes. Certains cas structurés ainsi que des mises en situation provenant du vécu des participants seront abordés. Une démarche de résolution de problème encadrera les échanges et facilitera ainsi l'élaboration de pistes de solutions. Ainsi, les participants auront l'occasion d'échanger, de réfléchir sur les « comment et pourquoi » d'une gestion de classe favorisant l'apprentissage.

Afin de mieux comprendre ce qu'est la gestion de classe et en quoi consiste le rôle du professeur dans cette dimension pédagogique, il nous apparaît préférable d'envisager cette question dans un cadre général. Pour ce faire, nous adopterons une approche éclectique et intégrée, plutôt que de présenter successivement différentes approches et modèles de gestion de classe proposés par des auteurs tels que Glasser, Jones, Gordon, Redl, Canter ou Dreikurs.

La gestion de classe peut se définir comme l'ensemble des pratiques éducatives visant à créer et à maintenir un environnement positif qui favorise l'apprentissage et la réussite tout en encourageant le développement de l'autonomie et l'autocontrôle (Garon et Chouinard, 2001). Parmi ces pratiques éducatives, on peut penser aux structures de participation des étudiants, aux règles et aux procédures qui régissent l'ensemble d'un cours (nos plans de cours), aux réactions du professeur en réponse aux comportements des étudiants ou au climat socio-émotif qui prévaut dans la classe. La gestion de classe n'est pas une fin en soi, mais un aspect important de l'enseignement, lequel a d'ailleurs une influence directe sur l'apprentissage (Brophy, 1988 ; Doyle, 2001 ; Nault, 2008).

La gestion de classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage. La principale tâche du professeur est alors d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans ces activités (Doyle, 2001) pour faire en sorte que le temps passé en classe soit effectivement consacré à l'apprentissage. Sous cet angle, on peut dire qu'il y a discipline* dans la classe lorsque tous coopèrent et s'engagent dans les activités proposées par le professeur (Doyle, 2001). Legault (1993) avance l'idée qu'« une bonne gestion de classe devrait assurer la coopération entre les étudiants et l'enseignant et les étudiants eux-mêmes ». Il est aussi intéressant de noter que d'autres recherches font ressortir que les comportements du professeur comme les habiletés relatives à l'organisation et à la gestion des activités réalisées en classe, les habiletés à présenter le matériel didactique et les relations maître-étudiants influencent beaucoup les comportements et l'apprentissage des étudiants.

*Le concept de discipline a été répandu jusque dans les années 1980. C'est à partir des années 1990 que l'expression *gestion de classe* est apparue dans la documentation du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995) en harmonie avec le terme anglo-saxon *classroom management*, largement utilisé alors par les auteurs américains en éducation.

Le concept de gestion de classe

Dans une de ses recherches, Kounin (1970) conclut que l'enseignant efficace dans sa gestion de classe utilise des stratégies variées qui ont un effet de prévention sur les comportements indésirables des étudiants. Selon Charles (1997), pour améliorer l'efficacité de l'enseignement, l'enseignant devrait porter une attention particulière à ses interactions avec le groupe classe de manière à favoriser la participation des étudiants. Ainsi, l'enseignant devrait faire preuve de vigilance pour prévenir les écarts de conduite, porter attention à la cadence de son cours pour commencer rapidement une leçon et maintenir un rythme approprié jusqu'à la fin et, finalement, s'assurer qu'une activité soit terminée avant d'en entreprendre une autre. Cela assurera une transition efficace entre les activités, car ces moments intermédiaires sont propices aux écarts de conduite. Selon Weber (1986), pour être efficace, l'enseignant doit établir clairement les règles et les procédures (contenues dans les plans de cours), donner des consignes claires pour la réalisation des travaux, se montrer intéressé au travail de l'étudiant, l'encourager à persévérer et l'aider au moment approprié. Cette compétence à gérer les situations en classe est directement liée à un bon système de gestion de la planification, lequel se traduit par une organisation consciente des réalités en classe (Nault, 2008).

Comme on peut le constater, savoir gérer une classe peut s'avérer complexe : gestion de la planification de situations d'enseignement, organisation du quotidien de la classe et contrôle durant l'action, c'est-à-dire pendant l'intervention (Nault, 2008). Il ne faut pas oublier cependant que cela fait partie des compétences indispensables à l'exercice de notre profession d'enseignant. Si cette vérité est couramment admise, ce à quoi cette compétence fait appel ne manque pas de poser certains problèmes.

« La grandeur d'un métier est, peut-être avant tout, d'unir les hommes.
Il n'est qu'un luxe véritable, et c'est celui des relations humaines. »

A. De Saint-Exupéry (1939), *Terre des hommes*

Activité : Ma représentation de la gestion de classe

Construction d'un cadre de référence commun

En équipe de trois ou quatre personnes, sur une feuille commune, écrivez individuellement les mots qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsque vous pensez à la gestion de classe.

Durée : deux minutes

Ensemble, regroupez et catégorisez les idées communes puis élaborer la définition du concept pour votre équipe.

Notre représentation de la gestion de classe en milieu universitaire se décrit comme suit :

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir,
on enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est... »

Jean Jaurès

Quelques définitions

« La gestion de classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage et la principale tâche du professeur est d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans les activités de la classe. »

Doyle, 2001

Le concept de gestion de classe se définit comme la direction et l'orchestration des interactions et des relations entre tous les éléments d'une classe. Les enseignants-gestionnaires efficaces gèrent leur comportement et celui des élèves de façon efficace.

McQueen, 1992

« ... une bonne gestion de classe incite à l'efficacité, à la détermination et à la bonne conduite. Une bonne gestion de classe suppose que l'on porte une attention particulière au climat de la classe, aux relations humaines et à la gestion des activités... »

Charles C. M., 1997

La gestion de classe évoque l'ensemble des gestes professionnels réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour construire des apprentissages.

Nault et Lacourse, 2008

La gestion de classe consiste à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001

Pour créer des conditions favorables

Voici quelques stratégies gagnantes pour s'adapter aux étudiants d'aujourd'hui :

La dimension relationnelle sera valorisée en...

- consolidant les liens en classe : travail collaboratif, projets communs ;
- communiquant notre appréciation de manière honnête ;
- posant des questions intelligentes ;
- respectant notre parole ;
- impliquant les étudiants dans l'élaboration des objectifs et le déroulement du cours, car ils ont besoin de voir où s'insère leur contribution dans leur formation.

La recherche de modèle sera satisfaite si...

- nous utilisons l'autorité de l'argument et non l'argument de l'autorité ;
- nous sommes autocrates par rapport à l'apprentissage et non à l'erreur ;
- nous sommes inspirants ;
- nous agissons comme mentor ;
- nous leur donnons une rétroaction continue sur leur rendement ;
- nous échangeons ouvertement, directement et respectueusement.

Pour satisfaire leur besoin d'autonomie, nous devons...

- leur offrir des défis et des opportunités misant sur leurs ambitions et leurs talents ;
- leur confier des missions et des mandats ;
- respecter leurs différences en ce qui a trait aux valeurs et aux besoins.

Pour les inciter à participer, il faut...

- structurer la matière et les stratégies de manière à solliciter directement les étudiants (utiliser le jeu de rôle et l'apprentissage coopératif entre autres) ;
- donner des exercices présentant des niveaux appropriés de difficulté ;
- s'assurer que les activités pédagogiques possèdent des caractéristiques associées à la motivation telles que la nouveauté, l'intérêt, la signification, l'authenticité et la pertinence ;
- assurer une présence bienveillante ;
- bien formuler les questions.

Source d'interférence 2 : l'enseignant

Selon Brunet (1998), le rôle de l'enseignant s'exerce à travers un leadership partagé.

« Les représentations que se fait l'enseignant au sujet de ses étudiants, de l'apprentissage, du développement et de la maturation viennent en bonne partie fonder le type de relation qu'il cherchera à établir et à privilégier avec ses étudiants. »

Quelle est votre représentation de l'apprentissage et de l'enseignement ?

Activité : Ma conception de l'apprentissage*

Indiquez par un X si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt en désaccord avec chacun des énoncés. Expliquez votre choix à une ou un collègue afin de partager votre compréhension des énoncés, de confronter votre point de vue avec le sien et, ce faisant, de rendre explicite votre conception de l'apprentissage. Votre accord avec les énoncés marque une propension pour la théorie indiquée entre parenthèses.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
1. Un étudiant attentif qui mémorise bien est un étudiant qui apprend bien. (Behaviorisme)		
2. Un étudiant apprend plus facilement dans un contexte simple (un seul élément à la fois) que par des activités complexes (plusieurs éléments à la fois). (Behaviorisme)		
3. Les savoirs antérieurs de l'étudiant (son bagage cognitif et affectif) déterminent sa compréhension des informations qu'il reçoit. (Cognitivisme)		
4. L'interaction des étudiants est indispensable à l'apprentissage. (Constructivisme)		

*Tiré de Morissette, R. 2002. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. p. 13. Reproduction autorisée par les Éditions de la Chenelière inc.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
5. Le transfert* constitue l'enjeu de toute situation d'apprentissage. (Cognitivisme)		
6. Les connaissances d'abord, le transfert ensuite. (Behaviorisme)		
7. Il ne peut y avoir de nouveaux apprentissages sans conflit cognitif**. (Constructivisme)		
8. Le contexte dans lequel l'étudiant apprend fait partie intégrante de l'apprentissage. (Cognitivisme)		
9. Un exposé magistral est la meilleure façon d'aider un étudiant à apprendre. (Behaviorisme)		
10. Un étudiant a besoin de se sentir en sécurité et en confiance pour apprendre. (Cognitivisme)		

* On parle de transfert lors du rappel de ce qui a été appris et son application à des contextes différents. C'est l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. (Legendre, 2005)

** Un conflit cognitif survient lorsque les représentations mentales ne correspondent pas aux effets observés lors de la réalisation d'une activité. La réalité entre donc en conflit avec la représentation qu'on a d'elle.

À partir des réponses que vous avez données à ces énoncés et les discussions que vous avez tenues avec votre collègue, vous pourrez vous identifier à un profil d'enseignant behavioriste, cognitiviste ou constructiviste (voir Annexe 2 pour une description sommaire de ces profils par Céline Leblanc, UQTR).

Selon Nault (2008), « le degré de pouvoir qu'exerce un enseignant sur ses étudiants reflète son style de gestion par rapport aux qualités d'autonomie qu'il reconnaît chez les personnes en formation ». Wolfgang (2005) pour sa part affirme que le style de l'enseignant se situe dans un continuum de pouvoir allant de faible à élevé et, partant de là, il identifie trois styles de gestion : non interventionniste, interactionniste et interventionniste. Les caractéristiques de votre style de gestion de classe seront influencées par vos réponses au questionnaire précédent, donc par votre profil d'enseignant.

Les styles de gestion de classe

Style	Caractéristiques
Non interventionniste (constructiviste)	<ul style="list-style-type: none"> • Le style est axé sur une relation d'écoute. • Le climat est facilitant et aidant. • La gestion est basée sur la confiance en l'autocontrôle des apprenants. • Les étudiants ont un haut niveau d'autonomie. • L'enseignant exerce un faible degré de pouvoir.
Interactionniste (cognitiviste)	<ul style="list-style-type: none"> • Le style est axé sur la confrontation et l'établissement d'un contrat. • Les besoins du groupe prédominent sur les besoins de l'individu. • Les règles et les procédures sont établies en collaboration et elles mènent à un contrat social. • L'enseignant croit à l'aspect positif de la confrontation. • La participation de tous les individus est visée. • Le pouvoir exercé sur l'élève est ici moyen.
Interventionniste (behavioriste)	<ul style="list-style-type: none"> • Le style est axé sur les règles et les conséquences. • L'enseignant contrôle l'environnement : il établit seul les règles et les procédures à suivre. • La gestion est centrée sur le comportement des individus et non sur le groupe. • Selon l'enseignant, les étudiants ne peuvent s'autodiscipliner. • L'enseignant exerce un pouvoir élevé.

« Si vous continuez à faire ce que vous avez toujours fait,
vous continuerez à obtenir ce que vous avez toujours obtenu ! »

Égide Royer

Quelques principes de gestion de classe

Le succès d'un enseignant dépend de ses habiletés à maîtriser les situations d'enseignement planifiées et les comportements des étudiants en classe au fil des différents événements qui s'y produisent (Nault, 2008). Ce n'est pas tant la nature même du comportement d'un étudiant qui le rend acceptable ou non, mais son caractère dérangeant pour l'enseignant ou pour autrui.

Le contrôle durant l'action implique que l'enseignant dans ses interventions respecte un certain nombre de principes de gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003). Les principes suggérés plus bas, sont placés dans l'ordre chronologique de l'organisation et du déroulement d'un cours.

Prévenir plutôt que guérir

L'enseignant aurait intérêt à développer de bonnes relations avec ses étudiants et à maintenir un bon climat dans le groupe. À cet égard, le **premier cours du trimestre s'avère crucial**. C'est le moment de préciser aux étudiants quelles sont ses attentes et de leur demander quelles sont les leurs afin de créer dès le départ un climat de confiance. Par la suite, il faut être cohérent avec ce que l'on dit et ce que l'on fait.

Connaître son milieu de travail

Il existe dans l'ensemble des universités des règles administratives, des façons de faire qui devraient être précisées dans les plans de cours. Il s'avère également très pertinent de connaître les ressources qui nous entourent : quand, comment et à qui référer tels ou tels types de problème.

Chercher à être respecté plutôt que chercher à se faire aimer

La relation entre l'enseignant et ses étudiants est une relation professionnelle. Trop chercher à plaire et à se faire aimer peut affecter négativement le leadership de l'enseignant.

Être tolérant envers soi-même et autrui

Intervenir, ça s'apprend. L'enseignant ne peut pas toujours tout contrôler en classe. Il est normal qu'il fasse des erreurs, qu'il se laisse emporter parfois par ses émotions et qu'il manque son coup. Il peut toujours se rattraper en effectuant un retour individuel avec la ou les personnes concernées après une intervention insatisfaisante. Cela veut aussi dire accepter les différences de chacun et se centrer sur le positif, sur ce qui fonctionne, et non uniquement sur le négatif, les problèmes.

LES
PRINCIPES

Utiliser l'humour

L'humour facilite énormément l'interaction avec les étudiants et détend souvent l'atmosphère. Il ne faut cependant pas confondre l'humour avec le sarcasme ou la moquerie dirigée vers des individus en particulier.

Intervenir en fonction des causes du comportement perturbateur

L'enseignant doit chercher à découvrir les causes d'un écart de conduite sans présupposer que l'étudiant agit comme il le fait par malice ou parce qu'il lui en veut (aspect subjectif). Il est possible que l'étudiant manque d'informations sur la tâche, qu'il ne connaisse pas les attentes ou qu'il ignore les stratégies nécessaires pour se conformer aux demandes. Cerner quels sont les avantages pour l'étudiant de continuer à adopter un comportement dérangeant pourrait orienter les interventions de l'enseignant. Il est toujours préférable d'intervenir sur le comportement et non sur la personnalité d'un individu (aspect objectif).

Planifier les interventions, ne pas agir sous l'impulsion du moment

Quand il faut faire face à l'attitude déplaisante d'un étudiant ou d'un groupe, il est préférable d'intervenir sans trop tarder, mais l'enseignant n'a pas toujours à le faire immédiatement. Il peut se donner du temps pour réfléchir, pour consulter, pour valider son choix de solution ou pour observer davantage la situation.

Choisir une intervention économique et efficace

Dans tous les cas, l'enseignant doit rechercher l'intervention la plus simple et la plus économique pour résoudre le problème, c'est-à-dire une intervention qui demande le moins d'énergie et de matériel possible. Souvent, un signe, un regard complice, un déplacement ou la proximité de l'enseignant suffisent pour que le comportement de l'étudiant se rétablisse rapidement. Ce principe suppose aussi une gradation dans les interventions : choisir d'abord une intervention simple et si cela n'est pas efficace, opter pour des interventions plus complexes.

Choisir une intervention qui dérange le moins possible l'apprentissage en cours

L'enseignant doit intervenir discrètement sans perturber le groupe et, surtout, sans faire subir à l'étudiant un affront devant ses pairs.

Utiliser la concertation

Trop souvent, l'acte d'enseigner confine l'enseignant à l'isolement, car il est seul avec son groupe classe. Consulter des collègues, demander de l'aide et valider ses interventions sont de bons moyens pour orienter ses actions.

Des techniques d'intervention efficaces

Une gestion serrée des activités prévient les problèmes de discipline ou de comportement, mais puisque certaines circonstances l'exigent parfois, voici quelques techniques permettant d'éviter l'impasse.

Technique	Description
Ignorance intentionnelle	L'enseignant ignore volontairement certains comportements dérangeants dans l'espoir de les voir disparaître par eux-mêmes.
Signes non verbaux	L'enseignant fait une intervention explicite ou implicite, sans dire un mot, pour rappeler aux étudiants les règles établies ou attendues.
Décontamination par l'humour	L'enseignant utilise des anecdotes un peu farfelues pour expliquer un concept ou détendre l'atmosphère.
Proximité	L'enseignant s'approche de ses étudiants et se tient près de ces derniers; cela les incite à se conformer davantage aux attentes du professeur. Lorsque l'organisation physique s'y prête bien, l'enseignant a tout avantage à « marcher sa classe ».
Restructuration	Cette technique consiste à interrompre une activité qui ne convient plus au groupe et à la remplacer par une autre qui répond mieux au contexte du moment.
Distribution sélective de l'attention	L'enseignant démontre de l'intérêt pour les comportements attendus de ses étudiants et ignore les comportements inappropriés.
Reformulation	Cette technique vise à demander à l'étudiant de redire dans ses mots le sens de la notion présentée afin d'éviter toute forme d'interprétation.
Regroupement	L'enseignant déplace les membres d'une équipe de travail afin de maximiser leur rendement académique. Cela peut consister à modifier la composition d'une équipe ou à modifier son environnement.

(Inspirée de Redl)

Approche
diagnostique

Bien que l'enseignant ait privilégié, dès le premier cours, une approche préventive s'appuyant sur la création d'un climat de confiance dans la classe et qu'il ait pris un soin particulier à la préparation de ses interventions et des activités d'apprentissage, il arrive qu'une situation difficile se présente et qu'une intervention de sa part devienne nécessaire. Comment alors intervenir de manière efficace dans le respect du ou des individus et du groupe ? Nous proposons ici une démarche d'intervention progressive en cinq temps, inspirée du chercheur Fritz Redl.

Mais avant même d'entreprendre sa démarche, l'enseignant doit se poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qui me dérange ? » ou « Qu'est-ce qui m'est intolérable ? »

Ce n'est qu'après avoir identifié les sentiments qui l'habitent que l'enseignant pourra amorcer, avec toute l'objectivité requise, une réflexion visant une régulation en classe.

Voici la démarche proposée :

Étapes	Description
1 Perception	Lorsqu'un problème apparaît, l'enseignant se fait une première idée, c'est-à-dire qu'il réagit à une impression générale de ce qui se passe. (Ma perception)
2 Information	La seconde étape consiste à recueillir ou décrire les faits de la manière la plus objective possible. (Mes informations)
3 Analyse	Ensuite, l'enseignant met ces faits en relation avec des facteurs contextuels qui sont généralement des informations sur certains antécédents personnels ou des événements passés et planifie son intervention. (J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie.)
4 Action	L'étape suivante consiste à agir sur la situation. (Ma réponse)
5 Évaluation-régulation	À la suite de son intervention ou de son action, le professeur évalue son efficacité et éventuellement révisé et ajuste sa solution. (J'ajuste ma réponse)

Un exemple...

Votre façon d'enseigner est ouvertement contestée par votre groupe classe qui manifeste de l'hostilité à votre égard.

Étapes	Description
1 Ma perception	Après avoir perçu cette hostilité, j'en fais part au groupe et je lui mentionne que je suis prêt à recevoir tous les commentaires que ce soit avec le groupe ou par un délégué.
2 Mes informations	J'écoute attentivement les doléances de mes étudiants, je les prends en note sans mot dire (j'évite les remarques émotives), mais je m'assure que tout soit communiqué de manière respectueuse. Je vérifie par un petit questionnaire si les commentaires exprimés sont partagés par l'ensemble du groupe. Je les rassure sur mon respect de l'anonymat et l'absence de préjudice à leur égard.
3 J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie une stratégie d'action	Si l'ensemble du groupe partage les doléances exprimées, je demande aux étudiants de m'accorder une période de réflexion jusqu'au cours suivant pour me permettre d'apporter des solutions. Je les assure que j'aurai des compromis concrets à leur proposer. Je leur demande de profiter de cette période pour élaborer à leur tour des pistes de solution.
4 Ma réponse	Je suis clair sur ce que je ne peux absolument pas changer. Je négocie avec eux les compromis possibles et je m'assure que l'ensemble des étudiants a une compréhension commune des compromis envisagés.
5 J'ajuste ma réponse	À la suite de mon intervention, j'en évalue l'efficacité soit par un petit questionnaire ou simplement lors d'une discussion ouverte avec les étudiants et, au besoin, j'apporte les ajustements nécessaires.

La gestion de classe peut se définir comme l'ensemble des pratiques éducatives visant à créer et à maintenir un environnement positif qui favorise l'apprentissage et la réussite tout en encourageant le développement de l'autonomie et l'autocontrôle (Garon et Chouinard, 2001).

Elle vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage. La principale tâche du professeur est alors d'obtenir et de maintenir la collaboration des étudiants dans ces activités (Doyle, 2001) pour faire en sorte que le temps passé en classe soit effectivement consacré à l'apprentissage.

Pour ce faire, l'enseignant utilise un ensemble de ressources pour agir dans un contexte et une situation donnés. Le contrôle dans l'action a plus de chance de réussir s'il respecte les principes d'intervention suivants :

- **Prévenir plutôt que guérir.**

Tout d'abord, déterminer le cadre d'intervention selon les propres valeurs de l'enseignant et les irritants qu'il ressent. Ses positions doivent être claires. Être ferme dès le début du trimestre pour éviter la contagion.

- **Chercher à être respecté plutôt que chercher à se faire aimer.**

Être conséquent. Autorité ne veut pas dire autoritaire. Il faut se donner le droit d'être directif. L'enseignant a le devoir d'assurer un bon climat d'apprentissage.

- **Être tolérant envers soi-même et autrui.**

S'exprimer au « je ». Faire preuve de gros bon sens. Se faire confiance. Ne pas craindre de dire que l'on s'est trompé.

- **Utiliser l'humour.**

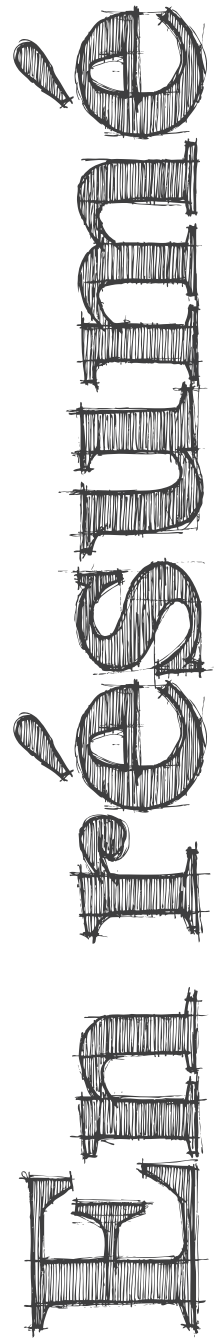
- **Intervenir en fonction des causes du comportement.**

Intervenir sur le comportement et non sur la personnalité de l'individu. Intervenir discrètement sans perturber le groupe.

- **Planifier les interventions, ne pas agir sous l'impulsion du moment.**

Ne pas entamer de négociation en classe.

- **Utiliser la concertation.**



Malgré l'utilisation de ces stratégies préventives, une situation conflictuelle où il faut réagir peut se présenter. L'approche diagnostique de Redl s'avère alors une démarche réflexive efficace.

Étapes	Description
1 Perception	Lorsqu'un problème apparaît, l'enseignant se fait une première idée, c'est-à-dire qu'il réagit à une impression générale de ce qui se passe. (Ma perception)
2 Information	La seconde étape consiste à recueillir ou décrire les faits de la manière la plus objective possible. (Mes informations)
3 Analyse	Ensuite, l'enseignant met ces faits en relation avec des facteurs contextuels qui sont généralement des informations sur certains antécédents personnels ou des événements passés et planifie son intervention. (J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie.)
4 Action	L'étape suivante consiste à agir sur la situation. (Ma réponse)
5 Évaluation-régulation	À la suite de son intervention ou son action, l'enseignant évalue son efficacité et éventuellement révisé et ajuste sa solution. (J'ajuste ma réponse.)

Travail en équipe autour d'une situation

Prenez connaissance de la situation suivante portant sur le questionnement. Appliquez le mieux possible la méthode de Redl pour amener des propositions de solution. Comme la situation décrite est succincte, l'absence de certains éléments peut limiter l'application de la démarche.

Situation 1 — Le questionnement

Au début du trimestre lors de la présentation du plan de cours, j'explique aux étudiants que je privilégie une pédagogie active, que je veux qu'ils soient actifs en classe et que, pour cela, je pose beaucoup de questions pendant mes présentations ou mes explications. Je précise également que cela me permet de constater leur niveau de compréhension des concepts abordés. De plus, je leur annonce que lorsque je questionne, je désigne au hasard les personnes qui devront répondre non pas pour les embêter ni les prendre en flagrant délit de quoi que ce soit, mais bien pour m'assurer que tous comprennent. À la mi-session, je leur demande de remplir, de manière anonyme, un petit formulaire d'évaluation du cours.

Sur ce formulaire d'évaluation, à ma grande surprise, je lis les commentaires suivants :

- Je n'aime pas quand vous posez des questions au hasard. On devrait avoir le choix de répondre quand on veut.
- Ce n'est pas parce que l'on ne répond pas aux questions que l'on ne sait pas les réponses ou que l'on n'est pas actif et présent.
- Moi, je suis gênée et je n'aime pas quand vous me posez des questions.
- Vous n'avez pas le droit de demander à quelqu'un d'aller expliquer des choses au tableau.
- J'ai l'impression que vous m'ignorez ; quand je lève la main, vous ne me questionnez pas.

Mises en situation

Situation 1

Compléter le tableau en insistant sur les stratégies d'action et les pistes de solution.

Étapes	Description
1 Ma perception	
2 Mes informations	
3 J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie une stratégie d'action	
4 Ma réponse	
5 J'ajuste ma réponse	

Situation 2

Pour une autre situation proposée par le formateur, compléter le tableau en insistant sur les stratégies d'action et les pistes de solution.

Étapes	Description
1 Ma perception	
2 Mes informations	
3 J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie une stratégie d'action	
4 Ma réponse	
5 J'ajuste ma réponse	

Situation 3

Décrivez brièvement une situation que vous avez vécue ou que vous anticipez dans votre contexte de classe et pour laquelle vous aimeriez trouver une solution.

Étapes	Description
1 Ma perception	
2 Mes informations	
3 J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie une stratégie d'action	
4 Ma réponse	
5 J'ajuste ma réponse	

L'approche diagnostique selon Redl

Afin de poursuivre ma réflexion sur certains aspects de ma gestion de classe, je prends quelques minutes, lorsque c'est nécessaire, pour mettre sur papier des situations vécues en classe qui me demandent réflexion.

Étapes	Description
1 Ma perception	
2 Mes informations	
3 J'analyse les informations ou les facteurs et je planifie une stratégie d'action	
4 Ma réponse	
5 J'ajuste ma réponse	

Synthèse de l'activité de formation

Ce que je retiens des discussions et des activités réalisées...

Pour mon enseignement :

Au sujet de mes étudiants :

Ce que j'aimerais explorer davantage :

Je choisis un élément que je compte mettre en pratique immédiatement :



Considérer l'enseignement comme une succession d'évènements complexes reliés les uns aux autres constitue la prémisse d'une réflexion sur l'organisation stratégique de sa gestion de classe. Doyle (2001) mentionne en effet que la gestion de classe vise à maximiser le temps où les étudiants sont activement engagés dans des activités d'apprentissage. L'enseignant a donc la responsabilité de rechercher et de maintenir la collaboration des étudiants dans les activités qu'il leur propose. Pourtant, plusieurs facteurs hors de son contrôle peuvent venir interférer dans le bon déroulement du cours.

On parle de simultanéité et d'imprévisibilité pour faire référence au fait que plusieurs évènements peuvent se produire en même temps et sans être prévus tout comme de l'immédiateté de la réaction que doit alors démontrer l'enseignant. On le constate donc, gérer sa classe se fait « ici et maintenant » et qu'importe la qualité de la planification, des ajustements « sur-le-champ » seront toujours nécessaires.

Cet atelier avait comme objectif de fournir un cadre de réflexion pour une gestion de classe réussie. Dans un premier temps, nous avons abordé les facteurs qui viennent influencer le bon déroulement de notre enseignement : les étudiants, l'enseignant et l'environnement. Cette étape nous a permis de constater que certains évènements peuvent être évités si nous prenons le temps de bien « négocier » nos règles avec les étudiants, et ce, en fonction du degré de pouvoir que nous désirons exercer et qui reflète notre style de gestion par rapport aux qualités d'autonomie que nous recherchons chez nos apprenants. Et comme parfois il ne faut pas seulement « prévenir », mais aussi « guérir », l'approche diagnostique de Redl permettra aux enseignants vivant une situation difficile de réguler leur gestion de classe à l'aide de la pensée réflexive. Finalement, la période d'échange et d'étude de cas qui a complété la rencontre aura permis non seulement de discuter de situations réelles, mais elle aura surtout réussi à créer un climat d'échange pour briser l'isolement autour de ces épineuses questions que l'on a trop souvent tendance à garder pour soi.

Comme le mentionnent Nault et Lacourse (2008), la gestion de classe est une manière d'être (style) et de faire (pratiques pédagogiques) qui colore ce que l'on enseigne. Y aurait-il alors autant de manières de faire en classe qu'il y a d'enseignants? Dès lors, la compétence professionnelle en enseignement peut s'exprimer de plusieurs manières, mais quelle qu'elle soit, elle doit permettre à ceux qui sont assis en face de nous de participer à ce qui se passe dans la classe avec enthousiasme et motivation.

DES
S
L
C
C

Suggestions de lecture

CÉGEP DE RIMOUSKI — Développement pédagogique (2008). Principes et moyens d'intervention en gestion de classe. Dans *PédagoTrucs*, vol. 7, n° 1

Ce texte s'adresse aux enseignants du postsecondaire et aborde le sujet de la gestion de classe de manière actuelle et positive. Plusieurs démarches et pratiques sont proposées aux professeurs qui veulent créer un climat de respect et de confiance dans leur classe.

NAULT, T. et F. LACOURSE (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les Éditions CEC.

Un outil essentiel pour clarifier les nombreux aspects que comportent la planification, l'organisation et le contrôle de la gestion de classe. *La gestion de classe : une compétence à développer* répond aux besoins des enseignants, qu'ils soient en formation ou en exercice, en leur donnant les moyens de maîtriser cette compétence complexe.

ST-ONGE, M. (1994). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Montréal : Beauchemin.

Ce livre rassemble des réflexions sur la compétence professionnelle, la relation enseignement-apprentissage et l'étude. Outil de perfectionnement ou de formation, il s'adresse à l'ensemble des enseignants actuels et en devenir. Michel Saint-Onge est déjà bien connu dans le milieu de l'enseignement supérieur. Comme membre du Groupe de recherche-action de Performa à l'Université de Sherbrooke (Québec), il a eu l'occasion de travailler avec les conseillers pédagogiques sur des thèmes comme l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation formative. De plus, il a enseigné la psychopédagogie au Québec et en Afrique.

LOUIS
PLUS
P
ALLER
POUR

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (2003). *Vers une gestion éducative de la classe (2e)*. Boucherville : Gaëtan Morin.

BRESSOUX, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves ?
http://www.scienceshumaines.com/articleprint2.php?lq=fr&id_article=22079. Consulté en février 2009.

BROPHY, J. (1987). Educating Teachers about Managing Classroom and Students. *Teaching and Teacher Education*. vol. 4, n° 1.

BRUNET, J.-P. (1998). *Organisation et gestion de classe*. Texte adapté d'une conférence donnée lors du Ilencientro mundial de education especial y prescolar, La Habana, juin 1998. Publié en 2001. http://adaptationscolaire.org/themes/gemo/documents/textes_gemo_brunet.pdf. Consulté en février 2009.

BUJOLD, N. et H. ST-PIERRE (1996). Styles d'intervention pédagogique, relation affective enseignant-étudiant et engagement par rapport à la matière. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. vol. 26, n° 1, pp. 77 à 109.

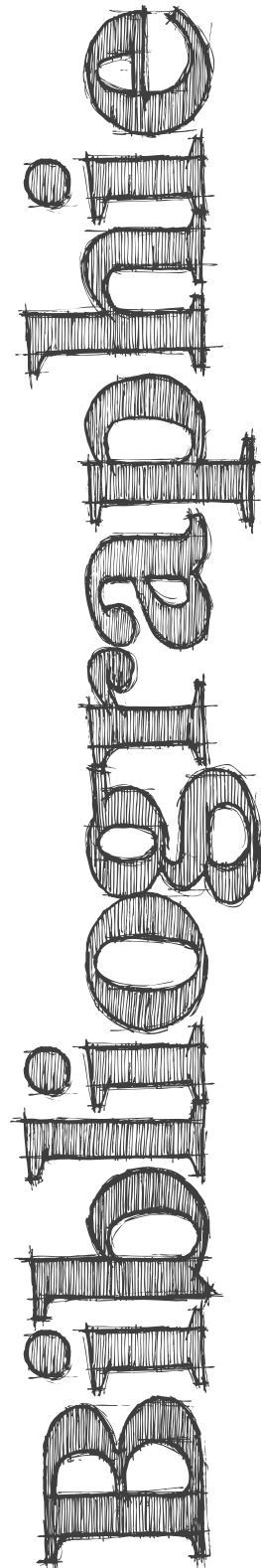
CÉGEP DE RIMOUSKI — Développement pédagogique (2008). Principes et moyens d'intervention en gestion de classe. Dans *Pédagotrucs*, vol. 7, n° 1. <http://www.cegep-rimouski.qc.ca/serv/pedagotrucs/no35.pdf>. Consulté le 1 novembre 2010.

CHARLES, C. M. (1997). *La discipline en classe : de la réflexion à la pratique*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

DORÉ, S. et coll. (2006). La persévérance et la réussite des étudiants en génie : étude de caractéristiques d'apprentissage pouvant aider les professeurs à adopter des pédagogies actives. *Actes du colloque : Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve, janvier 2007. Presses universitaires de Louvain. pp. 863 à 871

DOYLE, W. (2001). Classroom Organization and Management. in M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of research on teaching*. 4^e éd. New York : MacMillan.

GARON, R. et R. CHOUINARD (2001). *Gestion de classe et motivation*. www.adaptationscolaire.org/themes/gemo/presgemo.htm. Consulté le 10 février 2009.



- GORDON, T. et N. BURCH (2005). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- KOUNIN, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in the Classroom*. New York : Holt, Rienart and Winston.
- LEGAULT, J. P. (1993). *La gestion disciplinaire de la classe*. Montréal : Éditions Logiques.
- LEGENBRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin.
- MAULINI, O. (1999). La gestion de classe : *Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop?) pratique*. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html>
- MCQUEEN, T. (1992). *Essentials of Classroom Management and Discipline*. New York : Harper Collins.
- MELOCHE, F. (2006). Prévenir pour mieux enseigner. *Correspondance*. vol. 12, n° 1. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr12-1/Prevenir.html>. Consulté le 1 novembre 2010
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec. Gouvernement du Québec.
- MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.
- NAULT, T. et F. LACOURSE (2008). *La gestion de classe : une compétence à développer*. Anjou : Les Éditions CEC.
- REDL, F. et W.W. WATTENBERG (1959). *Mental Hygiene in Teaching*. 2^e éd. New York, NY : Harcourt, Brace and World.
- ST-ONGE, M. (1994). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Montréal : Beauchemin.
- THERY, B. *La balance Roberval et « l'échelle de la colère » ou... quelques outils pour l'autorité du professeur*. <http://palf.free.fr/divers/autorite.htm>. Consulté le 16 décembre 2008.
- VIAU, R. (2006). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'École de technologie supérieure de Montréal*. Montréal : Décanat des études, École de technologie supérieure.
- WEBER, W. A. (1986). Classroom Management. In J.M. Cooper, ed. *Classroom Teaching Skills*. 3^e ed. Lexington : Ma. D.C. Heath.
- WOLFGANG, C-H. (2005). *Solving Discipline and Classroom Management Problems : Methods and Models for Today's Teachers*. 6^e ed. San Francisco : Wiley-Jossey-Bass Education.

Annexe 1 — Pour mieux comprendre ses étudiants

Annexe 2 — Le profil de l'enseignant

Annexe 3 — Facteurs qui influencent notre gestion de classe universitaire

ANNEXES

Annexe 1

Pour mieux comprendre ses étudiants

L'organisation et la gestion de la classe sont tributaires de la vie sociale qui s'y développe. À cet égard, la notion de rôle incombe autant aux étudiants qu'à l'enseignant. Nous avons vu précédemment que le rôle de l'enseignant en classe dépend de sa conception de l'apprentissage et que sa représentation de l'enseignement se traduit à travers un leadership partagé. Par contre, le rôle de l'étudiant peut être positif ou négatif.

Comment s'actualise le comportement d'un étudiant qui joue un rôle positif ?

- Centré sur la tâche et sur la cohésion
- Recherche des renseignements
- Donne son opinion, répond aux questions
- Active le processus de prise de décision

D'un autre côté, les rôles négatifs ou parasites sont ceux qui risquent le plus de perturber les activités du groupe classe. Ces rôles les plus courants sont au nombre de huit et ils caractérisent huit types d'étudiants (Brunet, 1998) :

1. L'agressif

- Déprécie
- Attaque le groupe
- Jalouse les propositions des autres en essayant de se les attribuer

2. Le freineur

- S'oppose sans raison
- Conteste les décisions prises

3. L'intéressant

- Attire l'attention en se vantant ou en agissant de manière inhabituelle

4. L'utilisateur du groupe

- Veut un public attentif à ses idées souvent sans lien avec le contexte

5. Le négateur

- Plaisante
- Est cynique ou nonchalant pour cacher ses malaises

6. Le dominateur

- Manipule le groupe ou des individus pour avoir des faveurs, un statut supérieur
- Donne des ordres de manière autoritaire
- Conteste l'autorité de l'enseignant

7. Le battu d'avance

- Cherche à obtenir la sympathie des autres en confessant son insécurité ou son inaptitude

8. L'avocat

- Utilise le groupe pour exposer ses idées ou celles de son groupe particulier (lobbying)

Annexe 2

Le profil de l'enseignant*

Les décisions prises par un enseignant sur le plan des activités d'apprentissage et d'évaluation à mettre en place dans le cadre de son cours, qu'il soit en ligne, hybride ou en présentiel, sont tributaires de ses croyances et ses attitudes, qui à leur tour découlent des conceptions qu'il se fait de l'enseignement-apprentissage. À la base de ces conceptions se trouvent les théories de l'apprentissage que nous n'aborderons pas en détail ici, mais que nous évoquerons tout de même sommairement. Au risque de passer pour réducteurs, nous nous contenterons de mentionner trois grandes écoles de pensées, soit le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

De façon générale, les enseignants qui adhèrent aux principes liés au behaviorisme conçoivent l'apprentissage comme un changement dans les comportements observables, comportements qui seront répétés jusqu'à ce qu'ils deviennent des automatismes (Mergel, 1998). En outre, sous cette théorie, l'enseignant est responsable des connaissances à transmettre à ses étudiants qui, à la seule écoute ou à la lecture de l'exposé de l'enseignant, devraient être en mesure de réaliser des apprentissages. L'exposé magistral et la pratique répétée sont les stratégies pédagogiques généralement retenues par les enseignants dits behavioristes (Basque et coll., 1998). Ainsi, l'enseignant majoritairement behavioriste pourrait à titre d'exemple présenter aux étudiants un contenu écrit intégré au site du cours à propos duquel les étudiants, après lecture, devraient répondre à des questions de compréhension. C'est la réponse à la question qui devient à ce moment le comportement observable, témoin de leurs apprentissages. De manière générale, les activités d'apprentissage mises en place par cet enseignant s'inscrivent dans la continuité *stimuli-réponse-feedback* et se font par le biais d'outils informatisés comme les exercices et les tutoriels (Rocheleau, 2002).

Le cognitivisme s'apparente au behaviorisme au sens où cette théorie présuppose que la connaissance est une réalité externe à l'apprenant et que l'apprentissage est manifesté par un comportement observable comme pour le behaviorisme. Cependant, contrairement aux behavioristes, les cognitivistes placent au cœur de leurs préoccupations les processus mentaux réalisés par l'apprenant lors de l'émission dudit comportement. Pour ces enseignants, l'apprenant « [...] perçoit des informations qui lui proviennent du monde extérieur, les reconnaît, les emmagasine en mémoire, puis les récupère de sa mémoire lorsqu'il en a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre des problèmes » (Basque et coll., 1998, p. 6).

Pour ces enseignants, les activités d'apprentissage, pour en arriver à un apprentissage optimal, obligent un engagement mental actif des apprenants (Basque et coll., 1998) et sont organisées selon les moments de l'acte d'apprentissage, par exemple ceux identifiés par Brien (1997) : motivation, montage et rodage. L'enseignant décide des contenus et les utilise à l'élaboration d'activités d'apprentissage

*Ce texte est tiré de la présentation de Céline Leblanc : Thème 1 – *L'utilisation de contenus numériques pour l'enseignement et l'apprentissage* dans ROCHELEAU, J., LEBLANC, C., POULIN, B. et SASSEVILLE, R. 2^e texte de 4, préparé pour l'*Atelier Contenus numériques*. 4 et 5 février 2010. Université du Québec.

dans lesquelles l'apprenant entreprend une démarche complète d'apprentissage qui s'appuie sur le processus de traitement de l'information (recherche, consultation de multiples contenus pour synthétiser, etc.).

La perception du rôle de l'enseignant dans une perspective constructiviste diffère de celle que l'on retrouve chez les behavioristes et les cognitivistes. En effet, l'enseignant n'apparaît plus désormais comme le moteur principal de la transmission des connaissances, mais davantage comme un guide pour l'apprenant vers ces connaissances étant donné que, selon ce paradigme, le savoir est « une réalité construite par chacun et différente pour chacun » (Rocheleau, 2002, p. 1). De fait, l'enseignant se doit de « [...] proposer aux étudiants des critères de discrimination dans le déluge d'informations que les puissants moteurs de recherche proposent à l'apprenant novice » (Loisier, 2009, p. 49) plutôt que de les abreuver de son savoir. En lieu et place d'une connaissance déjà donnée, l'enseignant doit contribuer au développement des habiletés en recherche et traitement de l'information chez les étudiants, entre autres. En plus d'être un guide, l'enseignant est chargé de mettre en place un environnement d'apprentissage qui contient des logiciels, des livres, des données pour favoriser les apprentissages.

Références

BASQUE, J., ROCHELEAU, J. et L. WINER. (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée*. Montréal : École informatisée clés en main du Québec. <http://www.robertbibeau.ca/peda0398.pdf>. Consulté le 17 novembre 2009

BRIEN, R. (1997). *Science cognitive et formation*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université du Québec.

MERGEL, B. (1998). *Instructional Design and Learning Theory*. <http://www2.yk.psu.edu/~jlg18/506/Instructional%20Design%20by%20Mengal.pdf>. Consulté le 17 novembre 2009

Article qui présente de façon claire et concise les bases des principaux paradigmes de l'éducation et qui les met en lien avec le design pédagogique. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un texte fondamental, il dresse tout de même un portrait intéressant et accessible des retombées des théories à la base de l'éducation dans la planification des activités d'apprentissage.

LOISIER, J. (2009). *Guide de communication éducative et de choix technologiques en formation à distance*. Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD). http://refad.ca/recherche/Guide_de_communication_FAD.pdf. Consulté le 17 novembre 2009

ROCHELEAU, J. (2002). *Autoportrait pédagogique*. Enseigner à l'UQTR. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=47&owa_no_fiche=278&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=#-1 Consulté le 27 novembre 2009

L'autoportrait pédagogique est un test à réaliser par les enseignants afin qu'ils puissent se positionner par rapport aux paradigmes behavioriste, cognitiviste et constructiviste. Il est intéressant parce qu'il permet à l'enseignant d'établir un lien entre les théories de l'éducation et ses propres pratiques pédagogiques ou les pratiques auxquelles il aspire.

Annexe 3

Facteurs qui influencent notre gestion de classe universitaire

Selon Doyle (2001), les dimensions psychosociales de l'enseignement rendent la tâche du professeur complexe. C'est pourquoi une certaine forme de discipline est souvent nécessaire. Il existe six aspects inhérents à l'environnement de la classe :

1 — La multiplicité

Cette propriété fait référence au fait que les tâches des professeurs sont très diverses et que plusieurs activités sont inhérentes à un groupe classe.

- Piloter une activité d'apprentissage, accueillir les étudiants.
- Suivre un plan de cours, concevoir des examens.

2 — La simultanité

Cette propriété fait référence au fait que plusieurs événements arrivent et peuvent se produire en même temps.

- Répondre à une question et suivre le fil de son enseignement.
- Constater que pendant qu'un étudiant parle à son voisin, un autre rêve.

3 — L'immédiateté

Cette propriété fait référence au fait que des événements dans une classe surgissent très rapidement. L'enseignant doit souvent prendre des décisions et réagir promptement aux événements qui se produisent en classe.

- Un étudiant s'évanouit en classe et on doit lui porter secours.
- Votre projection *PowerPoint* s'arrête brusquement.

4 — L'imprévisibilité

Cette propriété fait référence au fait que dans une classe, plusieurs événements peuvent survenir sans qu'on s'y attende. Il est impossible de prédire tout ce qui peut arriver dans une classe.

- Votre conférencier invité n'aborde pas le thème prévu.
- On conteste ouvertement la quantité de lecture avant un examen.

5 — L'historicité

Cette propriété fait référence au fait que les gestes et les attitudes de l'enseignant s'inscrivent dans le temps et lui donnent une certaine réputation. Ce qui est fait ou ce qui semble être fait a un impact sur ses futures relations.

- « Attention à ce prof, on ne peut rien négocier avec lui... »
- « J'ai connu ton groupe à l'autre session, que des étudiants chialeurs... »

6 — La notoriété (visibilité)

Cette propriété fait référence au fait que la tâche de l'enseignant est scrutée par les autres : collègues, étudiants, direction, etc. Ses faits et gestes sont observés minutieusement par les étudiants. Ces derniers détectent rapidement ses habiletés de gestion et réagissent en conséquence.

- Si l'enseignant a l'air de ne pas savoir où il s'en va, les étudiants ont peur de se retrouver ailleurs.
- Le manque de clarté des consignes insécurise les étudiants.

Il est à noter que plusieurs situations relationnelles dans une classe ont à la fois une nature objective (par rapport aux normes) et une nature subjective (jugement posé par l'enseignant).

