

Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe

Laëtitia Delbart

Doctorante, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire et Ecole de Formation des Enseignants

Contact : laetitia.delbart@umons.ac.be

Marie Bocquillon,

Première assistante, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : marie.bocquillon@umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure,

Chargé de cours, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Version du 09 octobre 2023

Résumé

Ce guide présente un outil de recherche et de formation sous la forme d'une grille d'observation des gestes professionnels de gestion de classe des enseignants. La grille d'observation s'appuie sur la littérature scientifique, plus particulièrement la littérature sur l'enseignement efficace et l'enseignement explicite et permet une analyse objective des gestes professionnels de gestion de classe posés par les enseignants.

Il convient de souligner que l'outil présenté dans ce texte ne vise pas à former des enseignants à appliquer une approche pédagogique de manière mécanique sans esprit critique. Il a été conçu à des fins de recherche et d'évaluation formative des leçons dispensées par des futurs enseignants lors de leurs stages sur le terrain.

Table des matières

1. Introduction.....	2
2. Présentation générale de la grille.....	3
3. Présentation détaillée de la grille.....	6
Les interventions de l'enseignant.....	6
Les interventions préventives.....	6
La gestion des ressources.....	7
L'établissement d'attentes claires.....	9
Le développement de relations sociales	11
L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage	12
Les interventions correctives.....	16
Les interventions correctives indirectes	17
Les interventions correctives directes.....	18
Les interventions punitives.....	20
Les interventions des élèves.....	20
4. Bibliographie.....	22
5. Annexe : : Grille d'observation des gestes professionnels de gestion de classe.....	23

1. Introduction

La grille d'observation permettant d'analyser la gestion de classe des (futurs) enseignants proposée dans ce document s'inscrit à la suite de recherches menées dans le service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation de l'Université de Mons dont la thèse de Derobertmeasure (2012) et la thèse de Bocquillon (2020). En effet, dans les perspectives de sa thèse, Bocquillon (2020) mentionne la nécessité de former les enseignants à l'utilisation de stratégies de gestion de classe efficaces.

La gestion de classe, ou éducation, représente l'un des deux types d'interventions, avec la gestion des apprentissages, mises en place par les enseignants (Doyle, 1980). La gestion de classe reste problématique pour de nombreux enseignants, dont les novices (Dicke, Elling, Schmeck & Leuther, 2015 ; Nault & Fijalkow, 1999). L'enquête Talis de 2018, à laquelle la Fédération Wallonie-Bruxelles a participé, montre que seul un tiers des enseignants estiment avoir été formés suffisamment à la gestion de classe lors de leur formation initiale. En effet, sur le terrain, 35% des enseignants novices et 25% des enseignants de manière générale déclarent éprouver des difficultés à gérer la classe (la moyenne pour les pays de l'OCDE est de 15%).

La grille d'observation proposée dans ce document a été construite sur base de la littérature scientifique (e.g. Rhode et al., 1993 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013 ; Bissonnette et al., 2016 ; Bocquillon, 2020) et s'appuie sur le modèle théorique de l'enseignement efficace, de la gestion de classe efficace et de l'enseignement explicite. Ce modèle est issu de recherches observationnelles et expérimentales (e.g. Evertson & Harris, 1995 ; Good & Grouws, 1979) ayant permis de mettre en évidence l'efficacité de certaines stratégies pédagogiques sur l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979). Ces recherches ont également mis en évidence des stratégies de gestion de classe efficaces afin d'"établir et maintenir un environnement ordonné afin que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif" et "améliorer le développement social et moral des élèves"¹ (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4).

¹ Traduction personnelle de: "establishing and sustaining an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning" and "enhancing students' social and moral growth" (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4).

2. Présentation générale de la grille

Le tableau 1 présente une vue d'ensemble de la grille. Celle-ci se divise en deux parties : les interventions de l'enseignant et les interventions des élèves.

Les interventions de l'enseignant sont déclinées en deux sous-groupes de catégories : les interventions préventives et les interventions correctives (Bissonnette et al., 2016). Celles-ci sont, à leur tour, déclinées en catégories.

Les interventions des élèves sont déclinées en deux sous-groupes de catégories : les écarts de conduite mineurs et les écarts de conduite majeurs (Bissonnette et al., 2016).

Tableau 1

Vue synthétique des sous-groupes de catégories et des catégories pour les interventions de l'enseignant et de l'élève

Les groupes de catégories	Les sous-groupes de catégories	Les catégories
Les interventions de l'enseignant	Les interventions préventives	La gestion des ressources
		L'établissement d'attentes claires
		Le développement de relations sociales
		L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage
	Les interventions correctives	Les interventions indirectes
		Les interventions directes
Les interventions punitives		
Les interventions de l'élève	Les écarts de conduite mineurs	/
	Les écarts de conduite majeurs	/

A ces éléments s'ajoutent des sous-catégories et des modalités, « *c'est-à-dire des précisions que l'observateur apporte au comportement codé* » (Bocquillon et al., 2019).

Tableau 2

Vue synthétique des sous-catégories et modalités utilisées pour ajouter des précisions au groupe de catégories "les interventions de l'enseignant"

Les sous-groupes de catégories	Les catégories	Les sous-catégories	Les modalités
Les interventions préventives	La gestion des ressources	La gestion de l'espace	/
		La gestion du temps	La gestion du temps efficace
			La gestion du temps inefficace
		La gestion logistique	/
	L'établissement d'attentes claires	L'enseignement des règles de conduite et des procédures et la révision périodique des règles	/
		Les rétroactions sur les comportements et le renforcement des comportements appropriés	/
	Le développement de relations sociales	Les interventions sociales positives	/
		Les interventions sociales négatives	/
	L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage	La captation de l'attention des élèves	/
		La gestion de la participation	La prise de parole spontanée de l'élève

			La désignation parmi les élèves volontaires
			La désignation parmi les élèves non-volontaires
			La désignation via un système aléatoire et les réponses collectives des élèves
			La poursuite de l'échange
			Autre type de désignation
		La supervision des activités d'apprentissage	/
Les interventions correctives	Les interventions indirectes	Les interventions indirectes non verbales	/
		L'ignorance intentionnelle	/
	Les interventions directes	Les interventions directes verbales efficaces	/
		Les réprimandes verbales	/
		Le retrait de la classe et la rencontre avec l'élève	/
	Les interventions punitives	/	/

La section suivante présente une vue détaillée des sous-groupes de catégories, des catégories, sous-catégories et des modalités avec des définitions opérationnelles et des éléments théoriques sur ces gestes professionnels.

3. Présentation détaillée de la grille

Les interventions de l'enseignant

Cette section présente de manière détaillée les catégories, sous-catégories et modalités liées aux interventions de l'enseignant.

Les interventions préventives

Il est important pour les enseignants d'anticiper les problèmes de comportements avant que ceux-ci ne se produisent. Il est, en effet, plus difficile pour un enseignant de rétablir l'ordre après avoir perdu le contrôle et la gestion du rythme de la classe. De nombreuses stratégies peuvent être mises en place pour prévenir les comportements d'indiscipline. Ces stratégies dites préventives doivent être réfléchies et planifiées par l'enseignant (Rhode et al., 1993).

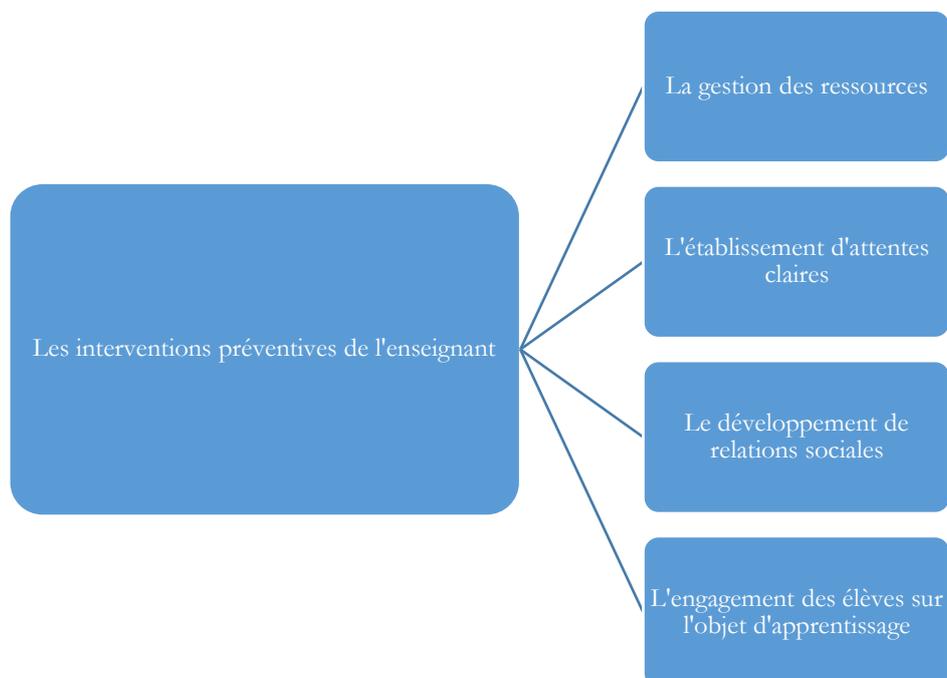
Les interventions préventives sont les interventions mises en place par l'enseignant avant l'apparition d'un écart de conduite. Ces interventions ont pour but de prévenir les écarts de conduite et d'instaurer un climat de classe positif et favorable aux apprentissages (Bissonnette et al., 2016).

Les interventions préventives sont présentées en premier car elles permettent d'instaurer les conditions nécessaires pour l'enseignement.

Ce sous-groupe de catégories comporte plusieurs types d'interventions préventives (catégories) : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage.

Figure 1

Les interventions préventives de l'enseignant



La gestion des ressources

La grille contient trois sous-catégories liées à la gestion des ressources :

- la gestion de l'espace,
- la gestion du temps,
- la gestion logistique.

La sous-catégorie "gestion de l'espace" est codée lorsque l'enseignant gère les déplacements et le placement des élèves.

Tableau 3

Auteurs de référence, définitions et illustrations permettant d'apporter une précision à la sous-catégorie "Gestion de l'espace"

Sous-catégories et auteurs de référence	Définition	Illustrations
Gestion de l'espace (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant gère les déplacements et le placement des élèves. Par exemple, l'enseignant donne des consignes claires pour le placement des élèves lors de travaux de groupe, l'enseignant assigne des places aux élèves dans le but de prévenir un écart de conduite, etc.	<i>"Mettez-vous par groupe de 4 et disposez les bancs en îlots"</i> <i>"Mathéo, tu t'assieds au premier banc à droite et Alexis, tu t'assieds à gauche"</i>

La sous-catégorie "gestion du temps" est codée lorsque l'enseignant gère le temps. Les recherches ont montré l'importance de gérer efficacement le temps afin d'éviter les temps morts. Les transitions sont des moments particulièrement critiques pour les enseignants. Les enseignants efficaces profitent de ces périodes de transition pour donner des consignes claires pour la suite des activités (Bissonnette et al., 2016). Les enseignants efficaces donnent également des consignes claires au sujet du temps disponible pour la réalisation des différentes activités aux élèves (Gaudreau, 2017).

Tableau 4

Auteurs de référence, définitions et illustrations des modalités permettant d'apporter une précision à la sous-catégorie "Gestion du temps"

Modalités et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Gestion du temps efficace (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette modalité est codée quand : <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant donne des indications claires aux élèves quant au temps dont ils disposent pour réaliser une activité ; - l'enseignant gère les transitions entre les activités, sans laisser de temps morts et en donnant des consignes claires aux élèves quant à l'activité qui va suivre. 	<i>"Vous disposez de 5 minutes pour réaliser l'exercice 3"</i>
Gestion du temps inefficace (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017) Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette modalité est codée quand : <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant ne donne pas d'indications claires quant au temps disponible pour réaliser une activité ; - l'enseignant laisse des temps morts entre les différentes activités d'apprentissage ; - l'enseignant fait des digressions. 	<i>"Bon... maintenant nous allons... où en étions-nous arrivés hier ?"</i> <i>"Vous disposez de quelques minutes pour réaliser l'exercice 3"</i>

Finalement, la sous-catégorie "gestion logistique" est codée lorsque l'enseignant gère les aspects logistiques liés à la classe tels que la distribution des feuilles, la remise des travaux, la gestion du matériel utilisé, etc.

Tableau 5

Auteurs de référence, définitions et illustrations permettant d'apporter une précision à la sous-catégorie "Gestion logistique"

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Gestion logistique (Bocquillon, 2020 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie concerne la gestion des aspects logistiques de la classe Par exemple, le matériel nécessaire aux apprentissages est préparé (feuilles de cours, matériel spécifique pour une expérience, etc.). Cette catégorie concerne également la distribution des feuilles, la prise de présence, la remise de travaux, etc.	<p><i>"Maintenant, je vais vous distribuer le dossier pour la suite du cours"</i></p> <p><i>"Vos travaux sont à remettre pour mercredi prochain dans le bac prévu à cet effet"</i></p>

L'établissement d'attentes claires

La grille contient deux sous-catégories liées à l'établissement d'attentes claires :

- l'enseignement de règles de conduite et de procédures et la révision périodique des règles,
- les rétroactions sur les comportements et le renforcement des comportements appropriés.

Il est important de mettre en place des règles dans la classe afin d'établir un environnement d'apprentissage prévisible et sécurisant (Gaudreau, 2017 ; Rhode et al., 1993). Selon Marzano et al. (2003), l'établissement de règles et de procédures ferait diminuer de 28% la fréquence des écarts de conduite dans les écoles primaires et secondaires. L'établissement de règles a d'autres conséquences positives : elles permettent le développement de relations sociales positives et augmentent la participation des élèves (Gaudreau, 2017).

La littérature scientifique montre que les enseignants efficaces établissent des règles, des procédures et des routines dans leur classe. Ils enseignent les comportements attendus de manière explicite (idéalement en mobilisant les trois étapes de l'enseignement explicite, à savoir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome) aux élèves. Ces comportements attendus sont enseignés dans les lieux et contextes dans lesquels ils sont susceptibles d'apparaître (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017). Il est conseillé d'explicitement aux élèves les conséquences en cas de manquement aux attentes comportementales (Rhode et al., 1993), d'afficher les règles en classe (Gaudreau, 2017) et de les revoir régulièrement, après les vacances, à l'arrivée de nouveaux étudiants, etc. (Bissonnette et al., 2016 ; Rhode et al., 1993).

En plus des règles, l'enseignant efficace met en place des procédures et des routines afin de maximiser le temps d'apprentissage des élèves (Bissonnette et al., 2016). Les procédures et routines

permettent aux élèves d'avoir connaissance du déroulement des activités en classe, ce qui développe leur autonomie. Celles-ci doivent également être enseignées aux élèves dans les lieux et contextes où elles se déroulent (Gaudreau, 2017).

Il est important de fournir des rétroactions positives aux élèves qui respectent les attentes comportementales. Ces rétroactions positives encouragent les élèves à adopter les comportements attendus, favorisent le développement de soi des élèves et aident à instaurer un climat de classe positif (Bissonnette et al., 2016). Ces rétroactions positives peuvent prendre plusieurs formes : des remerciements ou des félicitations, des reconnaissances verbales, etc. (Gaudreau, 2017).

Le tableau 6 présente la catégorie portant sur l'établissement d'attentes claires en offrant une définition de ses composantes, les auteurs de référence et des illustrations de ses sous-catégories.

Tableau 6

Auteurs de référence, définitions et illustrations des sous-catégories permettant d'apporter une précision à la catégorie "établissement d'attentes claires"

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Enseignement des règles de conduite et des procédures et révision périodique des règles (Bissonnette et al., 2016 ; Rhode et al., 1993)	Cette sous-catégorie est codée lorsque : <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant enseigne les règles de conduite en classe, donne des exemples et des contre-exemples et énonce les conséquences en cas d'écart de conduite ; - l'enseignant enseigne les procédures nécessaires au bon fonctionnement de la classe. (Ex. les sorties de classe, les arrivées tardives, etc.) ; - l'enseignant rappelle les règles de conduite, sans qu'un élève ait commis un écart de conduite 	<i>"Dans le couloir, je circule en marchant"</i>
Rétroactions sur les comportements et renforcement des comportements appropriés (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant fournit une rétroaction aux élèves sur leur comportement et renforce les comportements appropriés des élèves.	<i>"Amelia, je te félicite pour ton comportement aujourd'hui. Tu as levé la main à chaque fois que tu voulais demander la parole"</i>

Le développement de relations sociales

La grille contient deux sous-catégories liées au développement de relations sociales :

- les interventions sociales positives,
- les interventions sociales négatives.

Dans sa classe, un enseignant efficace parvient à créer des relations positives avec ses élèves et à encourager les relations positives entre élèves. Une relation positive entre l'enseignant et les élèves induit une plus grande participation des élèves et moins de comportements d'indiscipline alors qu'une mauvaise relation enseignant-élève impacte négativement la participation en classe, les résultats des élèves et leur motivation à rester dans le système scolaire (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017).

Un enseignant efficace traite ses élèves avec respect, équité et de manière juste. Il sait garder son calme. Il félicite les élèves pour leur effort et leur participation aux activités d'apprentissage. Il apprend à connaître ses élèves, s'intéresse à leur point de vue/opinion et à leur perception de la réalité. Il mémorise rapidement leur prénom (Gaudreau, 2017 ; Gauthier, 2021) et lors des interactions avec les élèves, il établit un contact visuel avec ceux-ci (Gaudreau, 2017). Les enseignants efficaces évitent de tourner le dos aux élèves lorsque ceux-ci leur parlent ou de les montrer du doigt, ils n'utilisent pas les sarcasmes et ne font pas de gestes indiquant leur énervement ou leur découragement.

Ainsi l'enseignant peut mettre en place, de manière verbale ou non verbale, des interactions sociales positives et négatives. Le tableau 7 présente la catégorie "Développement de relations sociales" en offrant une définition de ses composantes, les auteurs de référence et des illustrations de ses sous-catégories.

Tableau 7

Auteurs de référence, définitions et illustrations des sous-catégories permettant d'apporter une précision à la catégorie "développement de relations sociales"

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Interventions sociales positives (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie reprend les gestes verbaux et non verbaux de l'enseignant qui ont une fonction sociale tels que : <ul style="list-style-type: none"> - les manifestations d'affectivité positive (emploi de l'humour, utilisation des prénoms, etc.) ; - les interventions par lesquelles l'enseignant 	<i>"Bonjour"</i> <i>"Très bien pour cet exercice"</i>

	<p>félicite et encourage tous les élèves pour leurs efforts et leur participation aux activités d'apprentissage ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - les interventions par lesquelles l'enseignant discute avec les élèves de leurs intérêts (loisirs, centres d'intérêt, etc.) ; - les marques de politesse (par exemple, dire bonjour aux élèves). 	
Interventions sociales négatives (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie reprend les marques d'affectivité négative verbales et non verbales telles que les menaces, le sarcasme, l'humiliation, le fait de critiquer l'élève en tant que personne, le fait regarder un élève de manière agressive, le fait de montrer du doigt, etc.	<i>"Tu ne poses que de bêtes questions"</i>

L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

La grille contient trois sous-catégories liées à l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage :

- la captation de l'attention,
- la gestion de la participation,
- la supervision des activités d'apprentissage.

Maintenir les élèves engagés dans la tâche permet de diminuer la probabilité d'apparition de comportements inappropriés (Hollingsworth & Ybarra, 2013). Selon Marzano et ses collaborateurs (2003), la réussite des élèves dépend, entre autres, de la capacité de l'enseignant à capter leur attention et à la maintenir sur l'objet d'apprentissage.

Avant de commencer toute activité d'apprentissage, il est important que l'enseignant s'assure d'avoir l'attention de tous les élèves (Gaudreau, 2017). La captation de l'attention peut se faire à l'aide de gestes non verbaux et d'indices sonores (ex. son d'une clochette), pour autant que ceux-ci soient enseignés aux élèves et utilisés de manière systématique et uniquement à cette fin (Gaudreau, 2017).

Il est également important que l'enseignant gère la participation de classe, c'est-à-dire qu'il désigne clairement quels élèves doivent réaliser la tâche (Bocquillon et al., 2021). Certaines stratégies pour désigner les élèves sont plus efficaces que d'autres, comme les systèmes de désignation aléatoire (Hollingsworth & Ybarra, 2013). Pour ce faire, par exemple, l'enseignant peut utiliser des bâtonnets sur lesquels il indique le nom de chaque élève. L'ensemble de bâtonnets est placé dans un contenant

dans lequel l'enseignant choisit au hasard le prénom de l'élève désigné. Afin que cette méthode soit le plus efficace possible, l'enseignant replace le bâtonnet après la question afin de maintenir l'attention de tous les élèves et afin que chacun puisse être choisi à tout moment (Hollingsworth & Ybarra, 2013). Il est également nécessaire que l'enseignant explique aux élèves les raisons de l'utilisation d'un tel système : permettre à chaque élève de participer et de recevoir une rétroaction (Bocquillon, 2020).

Il existe également des méthodes qui permettent à l'enseignant de faire participer tous les élèves en même temps, par exemple avec des tableaux blancs individuels (ardoises) sur lesquels les élèves inscrivent une réponse brève qu'ils dévoilent tous au même moment. Cette méthode laisse la possibilité à l'enseignant d'ensuite demander une explication orale sur la réponse à plusieurs élèves ciblés (Hollingsworth & Ybarra, 2013). L'enseignant peut également demander aux élèves de répondre en chœur (Gaudreau, 2017). De nombreuses applications technologiques permettent également de solliciter la participation de tous les élèves (Gaudreau, 2017), tels que les Plickers ou l'application Kahoot ! Ces stratégies permettent à l'enseignant d'interroger tous les élèves de la classe et de ne pas seulement interroger ceux qui lèvent la main (qui connaissent généralement la bonne réponse) (Hollingsworth & Ybarra, 2013)

Afin de repérer de manière exhaustive les différents moyens de désigner les élèves, la grille comporte des catégories liées à des stratégies moins efficaces telles que le fait de désigner parmi les élèves volontaires, de laisser les élèves prendre la parole de manière spontanée sans désigner, etc. (Bocquillon, 2020).

Lorsque les élèves sont engagés dans la tâche, l'enseignant efficace ne reste pas derrière son bureau : il balaye la classe du regard et circule entre les bancs afin de repérer les élèves qui rencontrent encore des difficultés et de fournir des rétroactions aux autres (Bissonnette et al., 2016). L'enseignant efficace met en place l'aide opportune qui est « *une technique d'intervention visant à apporter de l'aide à l'élève dans la réalisation d'une tâche avant que celui-ci ne rencontre des difficultés susceptibles de l'amener à décrocher de l'activité en cours* » (Gaudreau, 2017, p.129). L'enseignant ne va pas faire à la place de l'élève mais il lui fournit un étayage. L'enseignant doit donc évaluer le moment opportun pour son utilisation, dès qu'il observe des signes de désengagement chez l'élève. Si l'enseignant reste à son bureau, les élèves pourraient choisir de ne pas se mettre au travail, d'obtenir les réponses à la fin de cours ou de réaliser d'autres tâches sans lien avec le cours (Gaudreau, 2017).

Le tableau 8 présente la catégorie "Engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage" en offrant une définition de ses composantes, les auteurs de référence et des illustrations de ses catégories.

Tableau 8

Auteurs de référence, définitions et illustrations des sous-catégories et modalités permettant d'apporter une précision à la catégorie "engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage"

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions des sous-catégories	Modalités et auteurs de référence	Définitions des modalités	Illustrations
Captation de l'attention des élèves (Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'intervention de l'enseignant vise à capter l'attention des élèves (signes non-verbaux, bruits, silence, etc.).	/	/	<i>Décompte fait à voix haute par l'enseignant : "5,4,3,2,1".</i>
Gestion de la participation (Bocquillon, 2020 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doit/doivent réaliser la tâche.	Prise de parole spontanée de l'élève (Bocquillon, 2020)	Cette modalité est codée lorsque l'élève prend la parole, pour répondre à une question de l'enseignant, sans avoir été désigné par l'enseignant.	/
		Désignation parmi les élèves volontaires par l'enseignant (Bocquillon, 2020)	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne un élève parmi les volontaires.	/
		Désignation parmi les élèves non-volontaires par l'enseignant (Bocquillon, 2020)	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne un élève parmi les non-volontaires.	/
		Désignation via un système aléatoire explicite et réponse collective des	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant utilise un système aléatoire explicite pour désigner les élèves	/

		élèves (Bocquillon, 2020)	(tirage au sort, bâtonnets, etc.) ; lorsque les élèves répondent en cœur ; lorsque les élèves utilisent un tableau blanc pour donner leur réponse.	
		Poursuite de l'échange (Bocquillon, 2020)	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant poursuit l'échange avec l'élève.	/
		Autre type de désignation (Bocquillon, 2020)	Cette modalité est codée lorsque les élèves donnent leur réponse tour à tour, etc.	/
Supervision des activités d'apprentissage (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous- catégorie est codée lorsque l'enseignant supervise les activités d'apprentissage. Par exemple, l'enseignant fournit des feedbacks aux élèves lors des exercices individuels ; l'enseignant balaie la classe du regard pendant les activités d'apprentissage ; etc.	/	/	/

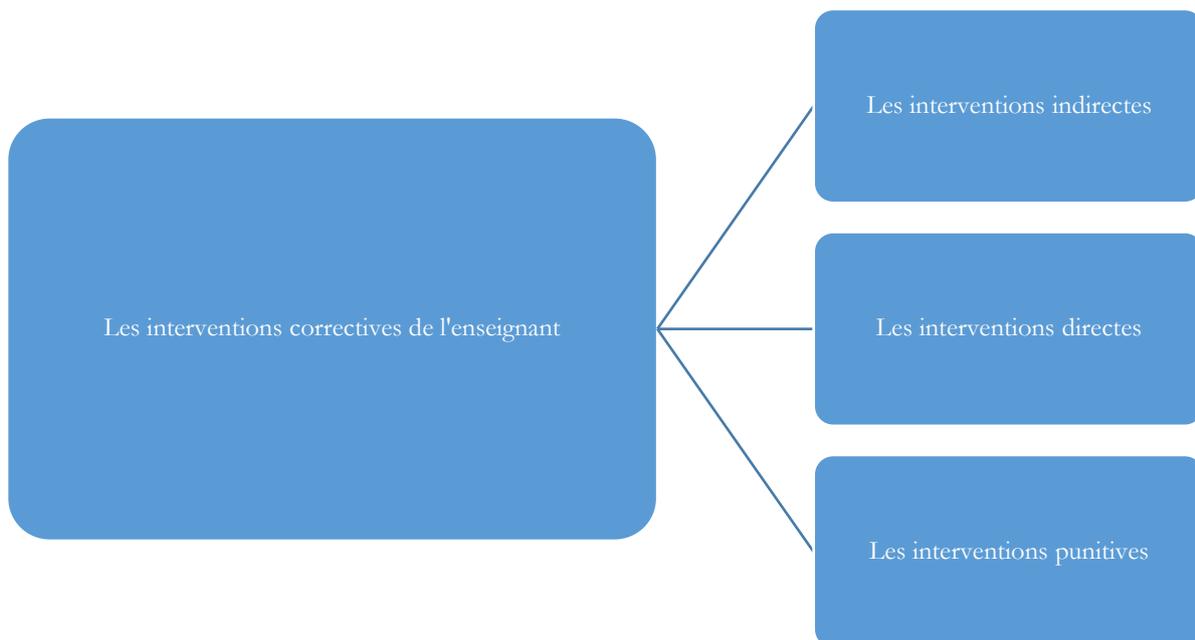
Les interventions correctives

Les interventions correctives visent à gérer un écart de conduite lorsqu'il se manifeste (Rhode et al., 1993).

Comme le montre la figure 2, le sous-groupe de catégories lié aux interventions correctives est subdivisé en trois catégories plus précises : les interventions indirectes, les interventions directes et les interventions punitives.

Figure 2

Catégories précisant le sous-groupe de catégories relatif aux interventions correctives de l'enseignant



Le tableau 9 présente le sous-groupe de catégories relatif aux interventions correctives en offrant une définition de ses composantes et les auteurs de référence de ses catégories.

Tableau 9

Définitions des catégories du sous-groupe de catégories relatif aux interventions correctives de l'enseignant

Catégories	Définitions des catégories
Interventions indirectes (Bissonnette et al., 2016)	Cette catégorie concerne les interventions non verbales de l'enseignant visant à recentrer l'élève sur la tâche.
Interventions directes (Bissonnette et al., 2016)	Cette catégorie concerne les interventions verbales de l'enseignant qui interpellent directement l'élève qui manifeste un écart de conduite.
Interventions punitives (Rhode et al., 1993) Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant a recours à des interventions punitives telles que des punitions, des pertes de privilèges, des retenues, le fait de crier sur l'élève, etc.

La littérature sur l'enseignement explicite préconise de définir si l'écart de conduite de l'élève est mineur ou majeur (voir 3.2). En cas d'écart de conduite mineur, l'enseignant dispose d'un ensemble de stratégies efficaces qui doivent être utilisées graduellement en fonction du degré de nuisance du comportement inadéquat de l'élève. Ces stratégies sont décrites à la suite.

Les interventions correctives indirectes

Cette catégorie concerne les interventions non verbales, non intrusives de l'enseignant pour gérer les comportements inappropriés des élèves. Lorsque l'élève n'accomplit pas la tâche, l'enseignant peut mobiliser le contrôle par la proximité, le contrôle par le toucher et le contact visuel (Bissonnette et al., 2016).

Selon Gaudreau (2017), la proximité constitue l'une des premières interventions à mettre en place lorsqu'un élève met en œuvre un comportement inadéquat. L'enseignant peut aussi recourir au contrôle par le toucher, en posant la main sur le bureau de l'élève manifestant un comportement inapproprié. Le contact visuel est également important. Un regard insistant informe l'élève qu'il doit cesser son comportement inapproprié (Bissonnette et al., 2016).

Lorsque l'élève n'accomplit pas la tâche et qu'il dérange quelques élèves autour de lui, l'enseignant peut avoir recours à des gestes, des bruits (ex. tapoter sur une table) ou au silence. Il peut également avoir recours à l'ignorance intentionnelle en ignorant de manière volontaire un élève qui a un comportement inapproprié, pour autant que ce comportement ne risque pas d'influencer négativement le comportement des autres élèves ou d'être vu comme un manque de réaction de la part de l'enseignant. Dans le même temps, l'enseignant peut renforcer le comportement adéquat d'un autre élève à proximité (Bissonnette et al., 2016).

Le tableau 10 présente la catégorie relative aux interventions correctives indirectes en offrant une définition de ses composantes, les auteurs de référence et des illustrations de ses sous-catégories.

Tableau 10

Auteurs de référence, définitions et illustrations des sous-catégories permettant d'apporter une précision à la catégorie relative aux interventions correctives indirectes

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Interventions indirectes non verbales (Bissonnette et al., 2016)	Cette sous-catégorie est codée lorsque, pour gérer l'écart de conduite, l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - se rapproche de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - touche la chaise ou le banc de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fixe l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fait un bruit ou un geste pour capter l'attention de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - utilise le silence à bon escient pour ramener les élèves qui manifestent des écarts de conduite. 	/
Ignorance intentionnelle (Bissonnette et al., 2016)	Cette sous-catégorie est codée lorsqu'un enseignant ignore intentionnellement le comportement inapproprié d'un élève et renforce le comportement adéquat d'un élève à proximité.	/

Les interventions correctives directes

Si l'élève ne répond pas aux interventions correctives indirectes, l'enseignant a recours aux interventions directes, c'est-à-dire des interventions verbales qui interpellent directement l'élève qui manifeste un écart de conduite (Bissonnette et al., 2016).

Lorsqu'un élève n'accomplit pas la tâche demandée et dérange plusieurs élèves autour de lui, l'enseignant lui rappelle la règle et/ou le comportement attendu. Si cela ne fonctionne pas, il ré-

enseigne le comportement attendu à l'élève, idéalement en mobilisant les trois étapes de l'enseignement explicite (à savoir le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome) dans le lieu et le contexte dans lequel le comportement attendu est susceptible d'apparaître. Lorsqu'un élève n'accomplit pas la tâche demandée, dérange plusieurs élèves autour de lui et nuit au bon déroulement de la tâche, l'enseignant peut recourir à deux stratégies : le choix et le recours aux conséquences formatives. Le choix consiste à offrir un choix à l'élève entre le comportement attendu par l'enseignant et une solution encore moins attrayante pour l'élève. Le recours aux conséquences formatives consiste à sanctionner l'élève pour son écart de conduite en demandant une réparation en lien avec l'écart de conduite (Bissonnette et al., 2016). Par exemple, un élève qui réalise un graffiti sur son bureau doit le nettoyer. Lorsque l'élève agit de façon inappropriée, nuit au bon déroulement de la tâche et ne semble pas connaître le comportement à adopter, il convient de le rencontrer en privé afin de lui enseigner les comportements attendus (Bissonnette et al., 2016).

Le tableau 11 présente la catégorie relative aux interventions correctives directes en offrant une définition de ses composantes, les auteurs de référence et des illustrations de ses sous-catégories.

Tableau 11

Auteurs de référence, définitions et illustrations des sous-catégories permettant d'apporter une précision à la catégorie relative aux interventions correctives directes

Sous-catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Interventions directes verbales efficaces (Bissonnette et al., 2016)	Cette sous-catégorie est codée quand : - l'enseignant rappelle le comportement attendu ; - il l'enseigne à nouveau (en le présentant, en l'enseignant et en le faisant pratiquer à l'élève) ; - il donne deux options à l'élève (le comportement attendu ou une autre solution moins attrayante) ; - il donne une conséquence logique et éducative en lien avec l'écart de conduite.	<i>"Maxime, je te rappelle qu'on demande avant de se lever"</i>
Réprimandes verbales Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant interpelle un élève à la suite d'un écart de conduite mais sans lui indiquer le comportement attendu.	<i>"Arrête de faire le pitre Arthur"</i> <i>"On se calme maintenant"</i>

Retrait de la classe et rencontre avec l'élève (Bissonnette et al., 2016)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'élève est sorti de la classe à la suite d'un écart de conduite et/ou lorsque l'enseignant rencontre l'élève individuellement pour lui ré-enseigner le comportement attendu.	<i>"Tu viendras me voir à la fin de l'heure dans mon bureau"</i>
---	--	--

Les interventions punitives

Dans un souci d'exhaustivité, les interventions punitives, jugées inefficaces par la littérature scientifique, sont présentes dans cette grille. Elles font suite à un écart de conduite de l'élève mais contrairement aux interventions proposées ci-dessus, elles n'indiquent pas à l'élève le comportement approprié qu'il doit adopter.

Tableau 12

Auteurs de référence, définitions et illustrations des interventions punitives

Catégorie et auteurs de référence	Définition de la catégorie	Illustrations
Interventions punitives (Rhode et al., 1993) Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant a recours à des interventions punitives telles que des punitions, des pertes de privilèges, des retenues qui ne sont pas associées aux conséquences formatives. Elle est également codée lorsque l'enseignant crie sur l'élève, interroge un élève distrait, etc.	<i>"Tu copieras cinq fois la définition de la gravité pour demain"</i> <i>"Alice, au lieu de rêver, peux-tu me répéter ce que je viens de dire ? "</i>

Les interventions des élèves

Cette section présente de manière détaillée les catégories liées aux interventions des élèves.

Le tableau 13 présente les interventions des élèves en distinguant les écarts de conduite mineurs et les écarts de conduite majeurs. Le tableau reprend également les définitions de ces deux types d'écart de conduite.

Tableau 13*Auteurs de référence, définitions et illustrations des différents types d'interventions des élèves*

Catégories et auteurs de référence	Définitions	Illustrations
Ecart de conduite mineurs (Bissonnette et al., 2016)	Cette catégorie est codée lorsqu'un ou plusieurs élève(s) commet(tent) un écart de conduite mineur. Par écart de conduite mineur, on entend « un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées ² qui ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe, ni à l'apprentissage des élèves mais qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui » (Bissonnette et al., 2016, p.102).	<i>Deux élèves qui bavardent discrètement.</i>
Ecart de conduite majeurs (Bissonnette et al., 2016)	Cette catégorie est codée lorsqu'un ou plusieurs élève(s) commet(tent) un écart de conduite majeur. Par écart de conduite majeur, on entend « un manquement aux attentes comportements préalablement enseignées ³ qui nuit au bon fonctionnement de la classe, à l'enseignement du maître et par conséquent à l'apprentissage des élèves ; un comportement dangereux, illégal et illicite (violence, intimidation, drogue, vol, etc.) ; un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions réalisées » (Bissonnette et al., 2016, p.103)	<i>Un élève qui se présente saoul après le temps de midi, un élève qui vient à l'école avec une arme blanche, etc.</i>

² Dans une situation idéale³ Idem

4. Bibliographie

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Education.
- Bocquillon, M. (2020). Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite [Thèse de doctorat, Université de Mons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2021). Comment les futurs enseignants vérifient-ils la compréhension de leurs élèves ? Focalisation sur l'épine dorsale de l'enseignement explicite. In *L'enseignement explicite dans la francophonie : Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (p. 65-89). Presses de l'Université du Québec.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leuther, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 48, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Evertson, C.M., & Harris, A.H. (1995). Classroom Organization and Management Program: Revalidation submission to the Program Effectiveness Panel. U.S. Department of Education, Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University, ERIC Document Reproduction Service No. ED403247. [En ligne].
- Evertson, C.M., & Weinstein, C.S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management : Research, Practice and Contemporary Issues*. Routledge.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : Les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/gerer-efficacement-classe-2930.html>
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education.
- Good, T.L., & Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 355-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.3.355>
- Guilmois, C. (2019). *Efficacité de l'enseignement socioconstructiviste et de l'enseignement explicite en éducation prioritaire : Quelle alternative pour apprendre les mathématiques ?* [Thèse de doctorat, Université des Antilles, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Académie de Martinique]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2019ANTI0398>
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2013). *L'enseignement explicite : Une pratique efficace*. Chenelière Éducation.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de classe : D'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- Rhode, G., Jenson, W. R., & Reavis, H. K. (1993). *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies*. Sopris West.

5. Annexe : : Grille d'observation des gestes professionnels de gestion de classe

	Sous-groupes de catégories	Catégories	Sous-catégories & auteurs de références	Définition des sous-catégories	Modalités	Définitions des modalités	Exemples
Enseignant	Interventions préventives	Gestion des ressources	Gestion de l'espace (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant gère les déplacements et le placement des élèves. Par exemple, l'enseignant donne des consignes claires pour le placement des élèves lors de travaux de groupe, l'enseignant assigne des places aux élèves dans le but de prévenir un écart de conduite, etc.	/	/	<i>"Mettez-vous par groupe de 4 et disposez les bancs en îlots"</i> <i>"Mathéo, tu t'assieds au premier banc à droite et Alexis, tu t'assieds à gauche"</i>
			Gestion du temps (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant gère le temps.	Gestion du temps efficace	Cette modalité est codée quand : - l'enseignant donne des indications claires aux élèves quant au temps dont ils disposent pour réaliser une activité ; - l'enseignant gère les transitions entre les activités, sans laisser de temps morts et en donnant des consignes claires aux élèves quant à l'activité qui va suivre.	<i>"Vous disposez de 5 minutes pour réaliser l'exercice 3"</i>
				Gestion du temps inefficace	Cette modalité est codée quand :	<i>"Bon... maintenant nous"</i>	

					Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	<ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant ne donne pas d'indications claires quant au temps disponible pour réaliser une activité ; - l'enseignant laisse des temps morts entre les différentes activités d'apprentissage ; - l'enseignant fait des digressions. 	<i>allons... où en étions-nous arrivés hier ?"</i> <i>"Vous disposez de quelques minutes pour réaliser l'exercice 3"</i>
		Gestion logistique (Bocquillon, 2020)	Cette sous-catégorie concerne la gestion des aspects logistiques de la classe Par exemple, le matériel nécessaire aux apprentissages est préparé (feuilles de cours, matériel spécifique pour une expérience, etc.). Cette catégorie concerne également la distribution des feuilles, la prise de présence, la remise de travaux, etc.	/	/	<i>"Maintenant, je vais vous distribuer le dossier pour la suite du cours"</i> <i>"Vos travaux sont à remettre pour mercredi prochain dans le bac prévu à cet effet"</i>	
	Etablissement d'attentes claires	Enseignement de règles de conduite et des procédures et révision périodique des règles (Rhode et al., 1993 ; Bissonnette et al., 2016)	Cette sous-catégorie est codée lorsque : <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant enseigne les règles de conduite en classe, donne des exemples et des contre-exemples et énonce les conséquences en cas d'écart de conduite ; - l'enseignant enseigne les procédures nécessaires au bon fonctionnement de la classe. (Ex. les 	/	/	<i>"Dans le couloir, je circule en marchant!"</i>	

				sorties de classe, les arrivées tardives, etc.) ; - l'enseignant rappelle les règles de conduite, sans qu'un élève ait commis un écart de conduite			
		Rétroactions sur les comportements et renforcement des comportements appropriés (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant fournit une rétroaction aux élèves sur leur comportement et renforce les comportements appropriés des élèves.	/	/		<i>"Amelia, je te félicite pour ton comportement aujourd'hui. Tu as levé la main à chaque fois que tu voulais demander la parole"</i>

		Développement de relations sociales	Interventions sociales positives (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	<p>Cette sous-catégorie reprend les gestes verbaux et non verbaux de l'enseignant qui ont une fonction sociale tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les manifestations d'affectivité positive (emploi de l'humour, utilisation des prénoms, etc.) ; - les interventions par lesquelles l'enseignant félicite et encourage tous les élèves pour leurs efforts et leur participation aux activités d'apprentissage ; - les interventions par lesquelles l'enseignant discute avec les élèves de ce qui les intéressent (loisirs, centre d'intérêt, etc.) ; - les marques de politesse (par exemple, dire bonjour aux élèves). 	/	/	<i>"Bonjour"</i> <i>"Très bien pour cet exercice"</i>
--	--	-------------------------------------	--	--	---	---	--

		Interventions sociales négatives (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017) Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette sous-catégorie reprend les marques d'affectivité négative verbales et non verbales telles que les menaces, le sarcasme, l'humiliation, le fait de critiquer l'élève en tant que personne, le fait regarder un élève de manière agressive, le fait de montrer du doigt, etc.	/	/	<i>"Tu ne poses que de bêtes questions"</i>
	Engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage	Captation de l'attention des élèves (Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'intervention de l'enseignant vise à capter l'attention des élèves (signes non verbaux, bruits, silence, etc.).	/	/	<i>Décompte fait à voix haute par l'enseignant : "5,4,3,2,1".</i>
		Gestion de la participation (Boquillon, 2020 ; Hollingsworth & Ybarra, 2013)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'enseignant désigne quel(s) élève(s) doi(ven)t réaliser la tâche.	Prise de parole spontanée de l'élève	Cette modalité est codée lorsque l'élève prend la parole, pour répondre à une question de l'enseignant, sans avoir été désigné par l'enseignant.	
				Désignation parmi les élèves volontaires par l'enseignant	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne un élève parmi les volontaires.	
				Désignation parmi les élèves non-volontaires par l'enseignant	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant désigne	

						un élève parmi les non-volontaires	
					Désignation via un système aléatoire explicite et réponse collective des élèves	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant utilise un système aléatoire explicite pour désigner les élèves (tirage au sort, bâtonnets, etc.) ; lorsque les élèves répondent en cœur ; lorsque les élèves utilisent un tableau blanc pour donner leur réponse.	
					Poursuite de l'échange	Cette modalité est codée lorsque l'enseignant poursuit l'échange avec l'élève.	
					Autre désignation	Cette modalité est codée lorsque les élèves donnent leur réponse tour à tour, etc.	
			Supervision des activités d'apprentissage (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017)	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'enseignant supervise les activités d'apprentissage. Par exemple, l'enseignant fournit des feedbacks aux élèves lors des exercices individuels ; l'enseignant balaie la classe du regard pendant les activités d'apprentissage ; etc.	/	/	

Interventions correctives	Interventions indirectes (Bissonnette et al., 2016)	Interventions indirectes non verbales	Cette sous-catégorie est codée lorsque, pour gérer l'écart de conduite, l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - se rapproche de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - touche la chaise ou le banc de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fixe l'élève dont le comportement est inapproprié ; - fait un bruit ou un geste pour capter l'attention de l'élève dont le comportement est inapproprié ; - utilise le silence à bon escient pour ramener les élèves qui manifestent des écarts de conduite. 	/	/	
		Ignorance intentionnelle	Cette sous-catégorie est codée lorsqu'un enseignant ignore intentionnellement le comportement inapproprié d'un élève et renforce le comportement adéquat d'un élève à proximité.	/	/	
	Interventions directes (Bissonnette et al., 2016)	Interventions directes verbales efficaces	Cette sous-catégorie est codée quand : <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant rappelle le comportement attendu ; - il l'enseigne à nouveau (en le présentant, en 	/	/	<i>"Maxime, je te rappelle qu'on demande avant de se lever"</i>

				<p>l'enseignant et en le faisant pratiquer à l'élève) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - il donne deux options à l'élève (le comportement attendu ou une autre solution moins attrayante) ; - il donne une conséquence logique et éducative en lien avec l'écart de conduite. 			
		Réprimandes verbales Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette sous-catégorie est codée quand l'enseignant interpelle un élève à la suite d'un écart de conduite mais sans lui indiquer le comportement attendu.	/	/	<p><i>"Arrête de faire le pitre Arthur"</i></p> <p><i>"On se calme maintenant!"</i></p>	
		Retrait de la classe et rencontre avec l'élève	Cette sous-catégorie est codée lorsque l'élève est sorti de la classe à la suite d'un écart de conduite et/ou lorsque l'enseignant rencontre l'élève individuellement pour lui ré-enseigner le comportement attendu.	/	/	<i>"Tu viendras me voir à la fin de l'heure dans mon bureau"</i>	
		Interventions punitives (Rhode et al., 1993) Ce type d'interventions n'est pas recommandé.	Cette catégorie est codée lorsque l'enseignant a recours à des interventions punitives telles que des punitions, des pertes de privilèges, des retenues qui ne sont pas associées aux conséquences formatives. Elle est également codée lorsque l'enseignant crie sur l'élève, interroge un élève distrait, etc.	/	/	<p><i>"Tu copieras cinq fois la définition de la gravité pour demain"</i></p> <p><i>"Alice, au lieu de rêver, peux-tu me répéter ce que je viens de dire ? "</i></p>	

Elèves	Ecart de conduite mineurs	/	Cette catégorie est codée lorsqu'un ou plusieurs élève(s) commet(tent) un écart de conduite mineur. Par écart de conduite mineur, on entend « un manquement aux attentes comportementales préalablement enseignées ⁴ qui ne nuit pas au bon fonctionnement de la classe, ni à l'apprentissage des élèves mais qui dérange l'élève lui-même ou quelques élèves autour de lui » (Bissonnette et al., 2016, p.102).	/	/	<i>Deux élèves qui bavardent discrètement.</i>
	Ecart de conduite majeurs	/	Cette catégorie est codée lorsqu'un ou plusieurs élève(s) commet(tent) un écart de conduite majeur. Par écart de conduite majeur, on entend « un manquement aux attentes comportements préalablement enseignées ⁵ qui nuit au bon fonctionnement de la classe, à l'enseignement du maître et par conséquent à l'apprentissage des élèves ; un comportement dangereux, illégal et illicite (violence, intimidation, drogue, vol, etc.) ; un écart de conduite mineur qui persiste malgré diverses interventions	/	/	<i>Un élève qui se présente saoul après le temps de midi, un élève qui vient à l'école avec une arme blanche, etc.</i>

⁴ Dans une situation idéale

⁵ Idem

				réalisées » (Bissonnette et al., 2016, p.103)			
--	--	--	--	---	--	--	--