

## Gestion de classe, motivation, difficultés (et pandémie)



**Elizabeth Olivier**  
Postdoctorante  
Université Concordia  
elizabeth.abby.olivier@gmail.com



**Nadia Desbiens**  
Professeur titulaire  
Université de Montréal  
nadia.desbiens@umontreal.ca

Cette chronique sur l'inclusion scolaire vous propose d'approfondir le sujet de la différenciation pédagogique, incluant la gestion des comportements des élèves. Parce qu'on peut facilement perdre nos intentions pédagogiques dans les défis reliés à la diversité des élèves en classe, des professeurs de l'Université de Montréal se proposent de faire connaître des ressources et des pratiques, de même que leurs conditions de mise en œuvre qui peuvent contribuer à différencier les pratiques pédagogiques selon les acquis et les besoins des élèves de la classe. Les textes abordent des pratiques et des interventions susceptibles de favoriser l'engagement et la persévérance et par conséquent, l'apprentissage des élèves du primaire.

La motivation constitue l'intention et l'énergie qui insufflent l'action à la base de tout comportement humain. Bien qu'elle tienne un rôle crucial dans la réussite des élèves, elle n'est pas spécifique au milieu scolaire et demeure importante dans tous les contextes et à toutes les étapes de la vie. Plus spécifique à l'école, l'engagement scolaire représente les actions mises en œuvre par les élèves afin d'apprendre et de réussir. Résultant de la motivation, ces actions sont souvent regroupées en trois catégories. D'abord, l'engagement de type comportemental réfère à toutes les actions observables de



**l'élève démontrant la motivation, telles que prêter attention en classe, participer, suivre les instructions et faire le travail demandé. Ensuite, l'engagement de type affectif comprend l'ensemble des réactions émotionnelles de l'élève au contexte de classe et d'apprentissage. L'intérêt, l'appréciation et la curiosité font partie des émotions démontrées par les élèves motivés. Enfin, l'engagement de type cognitif comprend les stratégies d'autorégulation visant l'apprentissage. Les élèves motivés utilisent divers moyens et outils pour apprendre tels que chercher des mots dans le dictionnaire, réviser les travaux avant de les rendre, repérer les consignes importantes et demander de l'aide.**

Bien qu'encore au cœur de nombreuses questions de recherche des scientifiques, il semble que la satisfaction de besoins motivationnels des élèves favorise leur motivation et leur engagement à l'école et ce, dès le début de leur scolarité. En effet, tel qu'illustré à la Figure 1, les élèves se disent généralement plus motivés et engagés lorsqu'ils sentent qu'ils ont la capacité à réussir,

qu'ils perçoivent que les apprentissages demandés correspondent à leurs intérêts et à ce qu'ils considèrent être importants, et qu'ils ressentent un sentiment d'appartenance à leur école et aux gens qu'ils y fréquentent. Afin de demeurer motivés et engagés, les enfants tirent généralement la satisfaction de leurs besoins motivationnels à la maison, auprès de leurs amis, mais tout particulièrement auprès de leur enseignant. Le rôle des pratiques pédagogiques des enseignants revêt donc une importance toute particulière puisque, bien plus que de la gestion de comportement, l'action de chaque enseignant a le potentiel de soutenir la motivation des élèves sur une longue période de temps.

### Pratiques de gestion de classe soutenant la motivation et l'engagement

Cette section passe en revue un éventail de pratiques pédagogiques qui, ensemble, contribuent à la satisfaction des besoins motivationnels de la majorité des élèves et donc, ultimement à leur engagement et leur réussite scolaire (voir Figure 1). D'abord, bien que la performance fasse partie intégrante de la

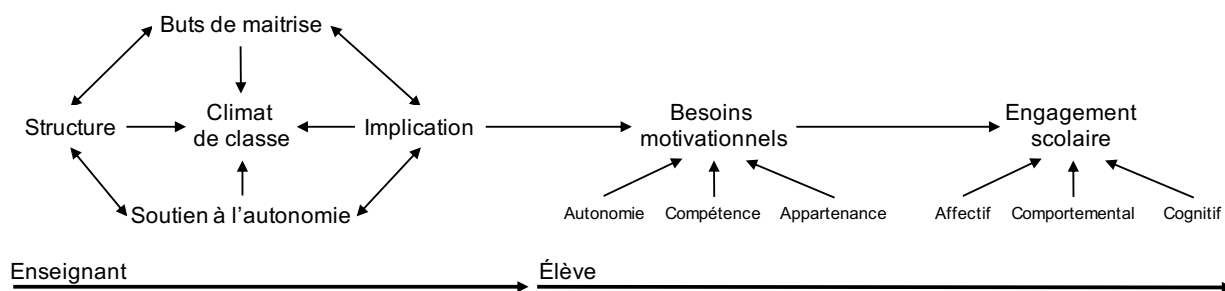


Fig. 1. Adaptation du Modèle des perceptions de soi et de l'engagement scolaire.

scolarité, il importe, au moins minimalement, de ne pas axer l'ensemble des messages transmis aux élèves uniquement sur leur performance. Miser de façon complémentaire sur leur maîtrise des concepts et des acquis, les améliorations en cours d'année et les efforts fournis permettent de soutenir la motivation, tout particulièrement des élèves qui sont moins performants. Ainsi, discuter avec les élèves afin de déterminer des objectifs et des étapes de progression qui correspondent à leur rythme d'apprentissage favorise chez eux l'entretien d'attentes réalistes plus motivantes que les objectifs inatteignables.

De façon complémentaire, le soutien à l'autonomie, que d'autres nomment la latitude, permet aux élèves d'actualiser leur potentiel dans un contexte qui valorise leurs intérêts et objectifs personnels. Bien distinct du laisser-faire,

**Les élèves se disent généralement plus motivés et engagés lorsqu'ils sentent qu'ils ont la capacité à réussir, qu'ils perçoivent que les apprentissages demandés correspondent à leurs intérêts et à ce qu'ils considèrent être importants, et qu'ils ressentent un sentiment d'appartenance à leur école et aux gens qu'ils y fréquentent.**

le soutien à l'autonomie vise plutôt à permettre aux élèves, lorsqu'approprié, d'effectuer des choix, par exemple entre différentes tâches, sujets ou ordres de réalisation. De même, discuter avec les élèves et solliciter leur point de vue sur l'utilité des tâches scolaires, leurs préférences et leurs priorités et tenter, de

temps à autre, d'arrimer les activités et les tâches aux désirs des élèves, est une autre façon de valoriser leur autonomie et leur autodétermination.

Or, les messages et pratiques centrés sur la maîtrise et l'autonomie ne devraient pas laisser voie à un style d'enseignement permissif. Pour ce faire, les enseignants ont tout avantage à combiner ces pratiques avec une structure et des attentes claires, tant en termes de comportements que d'apprentissages. En effet, des règles de conduites claires et explicites, si possibles établies avec la collaboration des élèves, ainsi que des contingences (récompenses ou conséquences) appliquées de façon consistante et prévisible permettent aux élèves de savoir exactement les comportements acceptables et inacceptables afin de s'y conformer. De même, offrir de la rétroaction sur les apprentissages et les avenues

pour viser l'amélioration permettent, surtout aux jeunes élèves chez qui les habiletés d'autocontrôle et d'autorégulation sont en plein développement, de bien anticiper comment faire et réussir le travail demandé.

Enfin, les élèves sentent généralement un lien d'appartenance plus fort à leur enseignant lorsque celui-ci démontre de l'implication. Les enseignants impliqués auprès de leurs élèves se montrent disponibles et ouverts à la discussion. Ils laissent transparaître un souci sincère pour le bien-être et les apprentissages de leurs élèves. Cette dernière dimension des pratiques pédagogiques semble revêtir une importance toute particulière auprès des élèves qui présentent des difficultés adaptatives.

### Pratiques bénéfiques pour les élèves qui présentent des difficultés

Le milieu scolaire inclusif que privilégie l'école québécoise favorise la diversité d'élèves au sein des classes. Les enseignants sont donc amenés à interagir avec des élèves qui éprouvent certaines difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. Une bonne gestion de classe et la capacité d'influer la motivation et l'engagement de ces élèves revêtent donc une importance encore plus grande dans ce contexte.

Nous le savons, le stress joue un rôle clé dans le développement et la manifestation des problèmes d'adaptation, chez les adultes comme chez les enfants. Face aux différents stressseurs qu'ils rencontrent dans la classe, les élèves essaient naturellement de maintenir leur équilibre en répondant au mieux de leurs capacités aux demandes de leur environnement, tout en essayant de satisfaire à leurs besoins psychologiques



(p. ex. sentiment de sécurité, estime de soi, autonomie). Bien que tous les élèves soient susceptibles de manifester des comportements réactifs face au stress, que ce soit en raison de la difficulté d'une tâche ou celle de coopérer avec les pairs, les probabilités de voir apparaître des comportements inadéquats sont plus élevées chez les élèves en difficulté d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. Ces comportements d'inadaptation face au stress se caractérisent par des réactions d'inhibition (repli sur soi, tristesse, anxiété, désengagement) ou d'extraversion (réactivité, impulsivité, agressivité) qui engendrent des problèmes requérant des stratégies de gestion de la classe efficaces. Si les pratiques pédagogiques que nous avons précédemment évoquées dans cette chronique sont des conditions gagnantes pour assurer un climat de classe sain et sécuritaire, il apparaît nécessaire pour les enseignants d'adopter certaines stratégies pédagogiques plus particulières pour soutenir les élèves en difficulté. Celles-ci permettent généralement de prévenir la manifestation de comportements perturbateurs enclenchés par le stress des exigences de la classe ou sinon, à en atténuer les répercussions auprès de l'élève lui-même, de ses pairs et de l'enseignant.

—

À cet égard, il nous semble important d'insister sur l'adoption par l'enseignant d'une posture d'accompagnement afin de guider et d'orienter l'engagement des élèves dans leur réussite éducative et ce, malgré leurs difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou de comportement. L'établissement d'une relation éducative de qualité avec l'enseignant est reconnu

processus d'engagement de l'élève peut s'enclencher vers le progrès.

—

Le modèle de référence pour guider les actions auprès d'un élève en difficulté combine un encadrement de qualité, tel que décrit dans la section précédente, avec des interventions individualisées

### Un environnement favorisant la sécurité affective de l'élève contribuera à augmenter la disponibilité de ce dernier à faire des apprentissages relationnels, comportementaux et cognitifs.

comme un élément primordial afin de limiter les répercussions des difficultés d'adaptation. Selon les études, l'attachement à l'enseignant procure aux élèves en difficulté de meilleures conditions d'apprentissage, favorise leur bien-être, agit sur leur motivation et sur leur investissement en classe. Lorsque l'enseignant se montre disponible, chaleureux et attentif aux signaux de stress manifestés par l'élève en difficulté, il renforce le lien de confiance et construit graduellement une « alliance éducative » avec l'élève. C'est sur la base de cette relation éducative de confiance, soutenue par le dialogue et l'interaction entre l'élève et l'enseignant, que le

pour répondre à ses besoins plus particuliers. Généralement, ces interventions doivent viser le développement des fonctions exécutives (p. ex. une meilleure gestion du temps et de l'attention) ainsi que l'amélioration des habiletés personnelles, scolaires et sociales (p. ex. la gestion des émotions). Ces interventions sont souvent planifiées dans un plan d'intervention individualisé et peuvent faire l'objet de mesures assurées par des ressources spécialisées. Cependant, l'enseignant doit aussi déployer au quotidien des pratiques pédagogiques qui soutiennent l'apprentissage et le développement de ces compétences chez l'élève en difficulté.



En premier lieu, puisque l'enseignant connaît bien son élève, il peut anticiper les situations qui risquent d'engendrer un stress chez celui-ci et ainsi mettre en œuvre différentes stratégies pour prévenir les comportements inadéquats et favoriser l'autocontrôle par l'utilisation de techniques telles que l'humour, la proximité physique ou l'aide opportune. En étant sensible aux signes de stress, de mal-être ou même de détresse psychologique chez l'élève, l'enseignant peut ainsi offrir un cadre bienveillant et sécuritaire qui permet à l'élève de partager ses craintes ou ses insatisfactions tout en sachant qu'il recevra l'aide et le soutien appropriés dont il a besoin.

Par ailleurs, en adoptant une approche de résolution de problèmes, l'enseignant peut également poser des actions conscientes pour exercer une influence positive sur l'élève en difficulté. L'approche de résolution de problème repose sur une compréhension du comportement de l'élève, les raisons qui le poussent à agir de cette façon, les besoins qu'il cherche à satisfaire et ce qu'il tente d'obtenir par son comportement. En ayant une visée éducative, et en gardant à l'esprit les objectifs de développement des compétences que l'on souhaite voir atteindre chez cet élève, les situations problématiques deviennent alors des possibilités pour

l'accompagner dans l'apprentissage de comportements appropriés, et pour renforcer les efforts qu'il fait pour autoréguler son comportement et exercer sa responsabilisation. Un environnement favorisant la sécurité affective de l'élève contribuera à augmenter la disponibilité de ce dernier à faire des apprentissages relationnels, comportementaux et cognitifs.

Certes, accueillir et accompagner au quotidien un élève qui présente des difficultés demande une certaine abnégation de la part des enseignants. Il faut savoir écouter habilement, comprendre la fonction des comportements inadéquats, adopter une perspective éducative pour favoriser la responsabilisation, autant de manifestations qui permettront à l'élève de maintenir son engagement et sa motivation afin de progresser dans ses apprentissages. En maintenant une attitude positive dans ses relations avec l'élève, en mettant de l'avant la recherche de solutions et en demeurant objectif et calme malgré les comportements inadéquats qui se manifestent parfois, l'enseignant adopte une posture de collaborateur qui aidera l'élève à développer une plus grande régulation émotionnelle et des comportements plus adaptés.

### Et en contexte d'incertitude ?

Au moment d'écrire ces lignes, les élèves en région réintègrent à peine l'école et ceux de la communauté métropolitaine de Montréal viennent tout juste d'apprendre qu'ils n'y retourneront pas avant septembre. En des temps d'incertitude, comme ceux occasionnés par la pandémie de la COVID-19, il est fort probable que le retour en classe se fasse plus sereinement si les enseignants privilégient dès le début de l'année le développement d'une relation chaleureuse et d'écoute avec leurs élèves. On peut penser que plusieurs d'entre eux, bien qu'heureux de revenir en classe et d'y retrouver leurs copains, seront néanmoins inquiets et fragilisés par le stress engendré par cette situation exceptionnelle. Les élèves seront donc plus susceptibles de manifester des difficultés pouvant s'apparenter aux problèmes d'adaptation. Les enseignants à titre de « tuteurs de résilience » seront ainsi amenés à accompagner leurs élèves dans ce contexte, alors qu'eux-mêmes seront peut-être également ébranlés par la situation. C'est pourquoi nous invitons les enseignants à accorder le temps nécessaire à la création de liens de confiance avec leurs élèves dès la rentrée scolaire. La collaboration des équipes-écoles afin de planifier et d'offrir un milieu de vie sain, sécuritaire et soutenant sera au cœur de la réponse aux besoins de tous les élèves, mais aussi des adultes.

### Références

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3<sup>e</sup> éd). Chenelière Éducation.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2016). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational construct in the dynamics of motivational development. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of Motivation at School* (p. 223-246). Routledge Taylor and Francis Group.
- Verschueren, K. et Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships form an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.