



Milieu de recherche

L'indiscipline en classe : mise en relation des interventions déclarées et observées chez les personnes enseignantes du primaire

Tania CARPENTIER, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
tania.carpentier@uqtr.ca

Nadia DESBIENS, professeure, Université de Montréal, Canada,
nadia.desbiens@umontreal.ca

Geneviève CARPENTIER, professeure, Université de Montréal, Canada,
genevieve.carpentier@umontreal.ca

Catherine TARDIF, étudiante au doctorat, Université de Montréal, Canada,
catherine.tardif.4@umontreal.ca

Mylène TARDIF, assistante de recherche et enseignante au primaire, Université de Montréal, Canada, mylene.tardif.1@umontreal.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

Cette étude examine la relation entre les interventions déclarées et celles observées en gestion de l'indiscipline chez neuf enseignantes du primaire. En croisant un questionnaire d'autoévaluation et des observations captées par robotique mobile, elle révèle un écart marqué : malgré des intentions proactives déclarées, les interventions en classe sont majoritairement réactives (60,47 %) et verbales (62,06 %). La majorité des interventions (74,46 %) cible l'ensemble du groupe-classe plutôt que l'élève perturbateur. Ces constats soulignent l'intérêt d'une méthodologie combinée et offrent des pistes de réflexion pour la formation initiale et continue du personnel enseignant.

Mots-clés

gestion de la classe ; gestion des comportements d'indiscipline ; interventions enseignantes ; autoévaluation ; observation

Abstract

This study explores the relationship between self-reported and observed classroom management practices for student misbehaviour among nine elementary teachers. Using a self-evaluation questionnaire and classroom video observations analyzed with an original observation grid, it reveals a predominance of verbal (62,06%), reactive (60,47%), whole-class interventions (74,46%), contrasting with teachers stated proactive intentions. These findings confirm the relevance of a mixed-method design to better understand professional realities and suggest directions for initial and ongoing teacher training.

Keywords

classroom management; student misbehaviour; teacher interventions; self-assessment; classroom observation



Problématique

La gestion de la classe est un vaste concept, souvent assimilé à une compétence professionnelle, que Gaudreau (2024) définit comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec les élèves afin d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorable au bien-être de tous et à l'engagement des élèves » (p. 6). Cette compétence se décline en plusieurs composantes interdépendantes, l'une d'elles étant la gestion des comportements d'indiscipline. Or, cette dernière constitue fréquemment une source importante de stress, d'épuisement professionnel et de détresse chez le personnel enseignant, particulièrement en début et en milieu de carrière (Rojo et Minier, 2015). Les difficultés à gérer l'indiscipline sont même citées comme une cause principale du désir de quitter la profession. Le manque de confiance et l'absence de répertoire d'interventions efficaces dans ce domaine ont ainsi des répercussions directes sur la rétention du personnel dans le système éducatif (Massé et al., 2015).

La gestion de l'indiscipline vise à prévenir ou à réguler les comportements perturbateurs, définis dans le cadre de cette étude comme tout comportement qui perturbe le déroulement de l'enseignement ou les apprentissages de l'élève ou de ses pairs, par exemple, la distraction, le désengagement ou la désobéissance (Putnam, 2012). À cet égard, la recherche établit que les interventions proactives, notamment centrées sur la prévention, l'établissement de relations positives, la planification des interventions et la structuration de l'environnement, contribuent à instaurer un climat sécurisant, réduisant ainsi le besoin d'interventions réactives qui reposent plus fréquemment sur des actions verbales et parfois punitives (Kern et Clemens, 2007 ; Korpershoek et al., 2025). Pourtant,



malgré un large consensus théorique quant à l'efficacité des approches préventives, de nombreux travaux soulignent la persistance des stratégies réactives dans la pratique quotidienne en classe face aux comportements perturbateurs. Il subsiste ainsi un fossé entre les modèles de gestion de l'indiscipline qui valorisent des interventions proactives, et les interventions réellement observées sur le terrain, encore largement réactives (Clunie-Ross et al., 2008 ; Shi et al., 2026).

Pour soutenir efficacement le personnel enseignant et combler ce fossé, il est nécessaire de mieux comprendre les stratégies concrètes qu'il mobilise en classe. Or, les études reposant sur des questionnaires s'appuient principalement sur les perceptions des personnes enseignantes, ce qui comporte un risque d'écart significatif avec les interventions effectivement mises en œuvre en classe (Chow et al., 2023). Cet écart entre le dire et le faire complexifie l'élaboration de programmes de formation réellement adaptés aux pratiques. L'articulation d'approches déclaratives et observationnelles apparaît ainsi indispensable afin de documenter à la fois les représentations du personnel enseignant et les stratégies observables, et ainsi obtenir une compréhension complète et nuancée de la réalité professionnelle.

L'objectif de la présente étude est d'examiner la relation entre les interventions déclarées et les interventions observées en matière de gestion de l'indiscipline chez des personnes enseignantes du primaire, afin de mieux cerner celles effectivement mobilisées en classe et d'identifier des pistes ciblées pour la formation et le développement professionnel.



Cadre théorique

La gestion de la classe : fondements théoriques et composantes clés

L'instauration d'un environnement d'apprentissage optimal repose fondamentalement sur une gestion de la classe efficace. La conceptualisation moderne de la gestion de classe résulte de l'intégration de divers courants théoriques complémentaires. Les approches écologiques et organisationnelles mettent l'accent sur la prévention par l'aménagement de l'environnement et la structuration des activités. À cet égard, les travaux de Kounin (1977) soulignent l'importance de la vigilance de la personne enseignante et de la fluidité des transitions, tandis que ceux de Doyle (2006) insistent sur l'organisation des tâches, des routines et du temps.

Les approches humanistes et relationnelles privilégient quant à elles la qualité des relations interpersonnelles en valorisant notamment l'écoute active, le respect mutuel et la résolution de conflits (Gordon, 1975, 2003). Enfin, les approches issues du comportementisme (Landrum et Kauffman, 2006 ; Skinner, 1968) se centrent sur la gestion des comportements par l'utilisation du renforcement et de contingences comportementales.

Reflétant cette conceptualisation intégrée, la gestion de la classe est définie par Gaudreau (2024) comme une compétence professionnelle visant à établir, maintenir ou restaurer un climat propice à l'engagement des élèves. Cette chercheuse distingue six composantes interdépendantes de la gestion de la classe :

1. Les caractéristiques de la personne enseignante, telles que son style d'autorité, ses compétences socioémotionnelles et son sentiment d'efficacité personnelle.



2. La gestion des ressources, incluant l'organisation efficace du temps, l'aménagement de l'espace et l'utilisation des ressources technologiques et humaines disponibles.

3. L'établissement d'attentes claires, à travers des consignes précises et des procédures explicites pour encadrer les activités et le fonctionnement de la classe.

4. Le développement de relations positives, fondées sur le respect, l'empathie, la communication avec les parents, les élèves, entre les membres du personnel scolaire, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes.

5. L'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, soutenus par des choix pédagogiques stimulants et adaptés.

6. La gestion des comportements d'indiscipline, qui vise à prévenir ou à réguler les comportements perturbateurs.

Parmi ces six composantes, la gestion des comportements d'indiscipline occupe une place particulière, dans la mesure où elle cristallise souvent les tensions entre les principes théoriques de prévention et les réalités de la pratique quotidienne en classe (Gage et al., 2018). Ces tensions s'expliquent notamment par l'écart documenté entre les pratiques recommandées par la recherche et leur mise en œuvre réelle, qui manque souvent de fidélité lors de leur implantation (Hagermoser Sanetti et al., 2018). Certains chercheurs soulignent également que les stratégies d'intervention des personnes enseignantes face aux comportements d'indiscipline demeurent influencées par leurs représentations et leurs attributions causales, ce qui peut les conduire à utiliser des pratiques plus coercitives (Letuma et Mdoana-Zide, 2024 ; Nadeau et al., 2024 ; Twardawski et al., 2020). Dans ce contexte, il convient ainsi de s'intéresser communément



aux types d'interventions déclarées et mises en œuvre par les personnes enseignantes et au rôle qu'elles jouent dans la gestion de l'indiscipline en classe.

Les types d'interventions et leur rôle dans la gestion de l'indiscipline

L'objet central de cette étude étant la gestion de l'indiscipline, il importe de distinguer les types d'interventions mobilisées. Les interventions proactives (préventives) incluent notamment l'anticipation des défis, l'explicitation des règles, le renforcement des comportements appropriés, ainsi que l'enseignement explicite des habiletés socioémotionnelles. Ces interventions contribuent à instaurer un climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages et permettent de limiter le recours aux interventions réactives.

Les interventions réactives interviennent après l'apparition de comportements perturbateurs et visent à corriger, sanctionner ou contenir ces comportements pour rétablir l'ordre ou minimiser les perturbations. Elles peuvent prendre la forme de rappels verbaux, de mesures disciplinaires ou d'ajustements ponctuels de l'organisation de la classe. Bien qu'elles soient parfois nécessaires, les interventions réactives sont généralement moins efficaces à long terme et reposent plus fréquemment sur des mesures punitives (Sabornie et Espelage, 2023).

En ce sens, privilégier des interventions proactives constitue un levier clé pour favoriser des conditions d'apprentissage propices, tout en réduisant le temps consacré à la gestion des comportements perturbateurs.

Pour mieux comprendre la mise en œuvre quotidienne de ces interventions, il est nécessaire d'examiner empiriquement comment elles sont déployées par les personnes enseignantes, en particulier lorsqu'elles font face à des situations d'indiscipline. Cette



analyse permet d'apprécier dans quelle mesure les interventions proactives sont réellement mobilisées et d'identifier les aspects des interventions pouvant bénéficier d'un accompagnement professionnel ciblé. La section suivante présente les démarches méthodologiques retenues pour analyser et mettre en relation les interventions déclarées et celles observées en contexte réel.

Approches d'analyse des interventions de gestion de la classe

L'étude des interventions de gestion de la classe mobilise deux grandes approches méthodologiques : l'analyse des interventions déclarées par les enseignantes et l'observation des interventions réellement déployées en classe (Chow et al., 2023).

Les interventions déclarées, généralement recueillies par questionnaire ou entrevue, permettent de comprendre les intentions pédagogiques des personnes enseignantes, mais restent soumises à la subjectivité et potentiellement au biais de désirabilité sociale. À l'inverse, l'observation directe documente les actions concrètes en classe (Clanet et Talbot, 2012), réduisant certains biais d'autoévaluation. Toutefois, elle n'est pas exempte de limites, comme l'effet Hawthorne, où la présence de l'observateur peut temporairement modifier le comportement de la personne enseignante.

L'articulation de ces deux approches constitue une voie prometteuse pour comprendre les écarts entre le discours et l'action (Chow et al., 2023). Leur combinaison permet non seulement de valider les résultats, mais aussi d'enrichir l'interprétation des mécanismes à l'œuvre dans la régulation des comportements en classe.

Dans cette perspective, la présente étude se concentre sur les interventions déclarées par des personnes enseignantes et celles observées par l'équipe de recherche en matière de gestion de l'indiscipline. L'objectif est d'analyser et de mettre en relation



ces deux types d'interventions afin de mettre en évidence les écarts et les convergences entre intentions et actions.

Méthodologie

La présente section décrit la démarche adoptée pour atteindre l'objectif de l'étude et propose un aperçu de la création initiale de la grille d'observation, sans entrer dans les détails de sa conception, qui dépasseraient le cadre de cet article.

Participant·es et contexte

L'échantillon, non probabiliste et de convenance, comprenait neuf enseignantes du primaire recrutées dans une école publique d'un centre de services scolaire de la grande région de Montréal. Malgré sa taille restreinte, cet échantillon présentait des niveaux d'expérience variés : quatre enseignantes avec cinq ans d'expérience ou moins (début de carrière), trois possédant plus de 20 ans d'expérience (longue carrière), une cumulant de six à dix ans d'expérience et une autre, de 16 à 20 ans d'expérience. Cette diversité permet une analyse descriptive et exploratoire des interventions de gestion de l'indiscipline en fonction de l'ancienneté des personnes enseignantes.

Collecte de données

La collecte de données s'est déroulée à l'automne 2021 en deux phases (autoévaluation et observation directe), permettant la mise en relation des interventions déclarées et des interventions observées, conformément à la démarche méthodologique mixte choisie pour cette étude.

Questionnaire d'autoévaluation

Les enseignantes ont rempli un questionnaire adapté des travaux de Gaudreau (2024) présenté au tableau 1. L'adaptation a principalement consisté à réduire le nombre



de questions et à recentrer les items sur les situations en classe, en excluant les autres contextes. Le questionnaire comprenait 20 questions portant sur les interventions de gestion de l'indiscipline, évaluées sur une échelle de Likert de 1 (jamais) à 4 (toujours). Les items portaient notamment sur la fréquence du recours au renforcement positif, l'explicitation des règles et des procédures, l'utilisation de conséquences, ainsi que les stratégies de prévention.

Captations vidéo des interventions observées

Des captations vidéo ont été réalisées dans les classes participantes, en contexte d'enseignement régulier en classe. Des caméras robotisées Swivl ont été utilisées pour suivre les mouvements de l'enseignante, complétées par des microphones placés sur les pupitres pour assurer une captation sonore optimale. Au total, plus de huit heures d'enregistrement ont été recueillies, les séances variant de 24 à 50 minutes selon les classes. Chaque participante a fait l'objet d'une observation unique. Pour assurer la comparabilité des données, un segment standardisé de 30 minutes a été retenu pour chaque vidéo. Ce segment correspondait systématiquement à la période suivant les cinq premières minutes d'enregistrement, afin de réduire les effets potentiels liés à l'installation de l'équipement et à l'adaptation initiale des participants. La sélection des segments a été effectuée par l'équipe de recherche selon ce protocole prédéfini et appliqué de manière uniforme à l'ensemble des participantes. Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large dont les objectifs dépassaient la seule documentation de la gestion de l'indiscipline. Les captations visaient à observer les pratiques d'enseignement et de gestion de classe dans une perspective écologique, en contexte naturel. L'indiscipline n'a donc pas été ciblée, ni provoquée, ni utilisée comme critère de sélection des moments



d'observation. Elle était considérée comme une dimension susceptible d'émerger spontanément au cours de l'activité de classe. Dans ce cadre, les comportements d'indiscipline ont été codés lorsqu'ils apparaissaient dans les segments standardisés, sans échantillonnage intentionnel ni sélection a priori. Cette approche permet de documenter les interventions enseignantes telles qu'elles se déploient réellement en situation réelle, y compris les réponses aux comportements perturbateurs lorsqu'ils surviennent.

Grille d'observation et codage des interventions

L'élaboration et l'application de la grille d'observation, résumées ci-après, ont suivi plusieurs étapes méthodologiques rigoureuses pour assurer la validité et la fiabilité de l'analyse des interventions.

Construction de la grille d'observation

Afin d'assurer la validité et la pertinence du codage, la démarche a d'abord nécessité le développement d'une grille d'observation complète inspirée des travaux de Gaudreau (2017, 2024) et d'O'Neill et Stephenson (2011). Toutefois, compte tenu de l'objectif spécifique de cette étude — l'analyse des interventions de gestion de l'indiscipline — et pour assurer la faisabilité et la rigueur du codage vidéo, l'analyse a été centrée exclusivement sur la gestion de l'indiscipline (sixième composante du modèle de Gaudreau). La grille finale a ainsi été réduite à 27 indicateurs spécifiques d'interventions. Ces indicateurs ont été conçus pour documenter les actions observables des enseignantes face à l'indiscipline. La grille incluait notamment l'observation de l'application du code de vie, la suggestion de comportements de remplacement, le recours au renforcement positif et l'utilisation de conséquences négatives. Ce recentrage a permis une analyse rigoureuse et ciblée des interventions réellement mobilisées.



Application et validation du codage

Pour analyser la qualité des interventions au-delà de leur simple fréquence, cinq indicateurs ont été retenus. Ces indicateurs sont inspirés et adaptés des travaux d'Archambault et Chouinard (Archambault et Chouinard, 2022). Une validation par consensus d'experts a été menée pour s'assurer de leur pertinence et de leur applicabilité au contexte du primaire. Ces indicateurs sont :

1. La proactivité : Permet de distinguer si l'intervention est préventive (visant à éviter l'apparition d'un comportement d'indiscipline) ou réactive (réponse à un comportement observé).
2. La spécificité : Évalue la clarté et la précision de l'action ou du message de l'enseignante.
3. L'effet sur la classe : Détermine si l'intervention est ciblée (sur un ou quelques élèves) ou a un effet sur l'ensemble de la classe (collective).
4. L'énergie requise : Mesure l'effort ou le coût cognitif déployé par l'enseignante (p. ex. une intervention verbale longue en comparaison à un signal non verbal bref).
5. Le caractère éducatif : Évalue si l'intervention est basée sur des mesures punitives ou si elle vise l'apprentissage des comportements souhaités (enseignement explicite).

Ces indicateurs ont permis de catégoriser les interventions observées.

Fiabilité du codage

Deux auxiliaires de recherche ont été formées au codage vidéo avec la grille d'observation. Pour évaluer la fiabilité, 10 % des extraits ont été codés conjointement. Un



accord interjuge satisfaisant a été établi à plus de 75 % ($k = 0,70$), attestant de la robustesse des indicateurs et de la standardisation du processus d'analyse.

Analyses

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS (version 27). Compte tenu de l'échantillon restreint, nous avons réalisé des statistiques descriptives afin de comparer la fréquence des interventions autorapportées par les enseignantes à celle des interventions réellement observées en classe.

Résultats

Interventions déclarées de gestion de l'indiscipline

Les neuf enseignantes ont rempli le questionnaire d'autoévaluation. Les données descriptives, présentées au tableau 1, montrent que les enseignantes s'évaluent positivement et rapportent une utilisation fréquente des interventions proposées. Les moyennes se situent autour de 3, et les modes observés sont systématiquement égaux à 3 ou 4, ce qui signifie que les réponses les plus fréquentes correspondent à une utilisation « souvent » ou « toujours » des stratégies mentionnées. Le calcul complet des statistiques descriptives est présenté au tableau 1.

En raison du faible nombre de participantes, cette analyse reste exploratoire. Elle permet toutefois de dégager des tendances au sein de notre échantillon restreint, mais la prudence s'impose, la petite taille de l'échantillon limitant la précision des estimations et la portée des conclusions.

Interventions	Min-Max	Moyenne	Mode	Médiane	Écart-type
Je garde mon calme face aux comportements d'opposition tout en	3-4	3,14	3	3	0,38



gardant une distance affective face à la situation.					
Je rencontre l'élève en privé pour régler une situation, pour m'expliquer avec lui.	3-4	3,57	4	4	0,53
J'ignore volontairement un comportement provocateur afin d'empêcher qu'il prenne de l'ampleur.	3-4	3,29	3	3	0,49
J'ai recours à la proximité de l'élève afin de mettre fin à certains comportements inadéquats.	3-4	3,29	3	3	0,49
J'évite certaines attitudes : parler trop fort, faire la morale, critiquer, blâmer, etc.	3-4	3,14	3	3	0,38
J'annonce les conséquences des gestes posés.	3-4	3,29	3	3	0,49
J'utilise des outils d'encadrement disciplinaire me permettant de demeurer objectif (feuille de route, etc.).	2-3	2,86	3	3	0,38
Je fournis à l'élève un bon modèle à imiter en évitant les sarcasmes, les surnoms et l'humiliation.	3-4	3,86	4	4	0,38
Je varie mes façons d'intervenir face à l'indiscipline.	2-3	2,86	3	3	0,38
J'utilise des signes non verbaux, des protocoles visuels (ex. démarche 1-2-3) pour inciter mes élèves au calme.	2-4	3,29	3	3	0,76
Je connais les différentes techniques d'intervention et je les utilise.	3-4	3,29	3	3	0,49
J'ai recours au retrait (<i>time-out</i>) seulement lorsque cela est nécessaire, et ce, pour une courte durée.	3-4	3,43	3	3	0,53
Je propose des comportements de remplacement aux élèves afin de les aider à modifier leurs comportements inadéquats.	3-4	3,29	3	3	0,49
J'interviens de manière à ce que l'élève fasse des choix éclairés et en assume les conséquences.	3-4	3,43	3	3	0,53



Je privilégie le recours à des conséquences logiques et naturelles (en lien direct avec le comportement).	3-4	3,43	3	3	0,53
Lorsque j'interviens, je réitère les règles (dépersonnalise) et je me campe dans mon rôle (« Mon rôle d'enseignant m'oblige à... »).	2-4	2,86	3	3	0,69
Je prévois en classe un espace en retrait du groupe afin de permettre à l'élève de se concentrer ou de retrouver son calme (mesure d'aide).	3-4	3,43	3	3	0,53
J'utilise différents moyens afin de limiter l'agitation de certains élèves (ex. : je favorise les activités qui permettent de bouger).	2-4	3,00	3	3	0,58
Je différencie mes interventions afin de tenir compte de la situation unique de chaque élève.	3-4	3,14	3	3	0,38

Tableau 1. Statistiques descriptives de l'autoévaluation des interventions de gestion de l'indiscipline par les enseignantes

Interventions observées de gestion de l'indiscipline

Au total, 334 interventions ont été recensées lors des observations vidéo. De manière générale, les enseignantes ont eu recours à près de trois fois plus d'interventions verbales (62,06 %) que non verbales, telles que la proximité physique, le regard ou le toucher (20,66 %). Certaines interventions, comme la suggestion de comportements alternatifs ou l'utilisation du renforcement, ont été utilisées dans moins de 5 % des cas.

Par ailleurs, bien que l'étude ait ciblé un ensemble précis d'indicateurs, le fait que 55,56 % d'entre eux n'aient pas été observés dans les séquences vidéo indique une homogénéité notable, voire une variabilité effectivement limitée, dans les types d'interventions de gestion de l'indiscipline utilisées dans les extraits analysés.



Caractéristiques des interventions enseignantes

Le tableau 2 présente les données descriptives des interventions enseignantes selon les groupes-classes observés et le niveau d'expérience de l'enseignante. Sur une période d'enseignement de 30 minutes, le nombre total d'interventions observées varie entre 23 et 66 selon l'enseignante.

Les interventions observées sont en moyenne 1,5 fois plus souvent réactives (60,47 %) que proactives (39,53 %). Elles sont également deux fois plus souvent spécifiques (68,36 %) que non spécifiques (31,64 %). La majorité des interventions ont un effet sur l'ensemble de la classe (74,46 %), plutôt qu'être limitées à un seul élève.

Concernant l'effort requis, les interventions peu énergivores sont les plus fréquentes (48,29 %), suivies de celles très énergivores (31,52 %) et des non énergivores (20,19 %). Enfin, les interventions sont majoritairement considérées comme plus ou moins éducatives (62,04 %) comparativement à celles jugées très éducatives (36,14 %) ou non éducatives/punitives (1,83 %).

En résumé, les observations révèlent une prédominance des interventions verbales, une tendance marquée à la réactivité plutôt qu'à la proactivité, une spécificité relativement élevée, un effet généralement collectif, une préférence pour les interventions peu énergivores et un caractère éducatif modéré. On note aussi une grande variabilité du nombre total d'interventions selon les enseignantes.

	Enseignante									Moyenne
	P	1A	2A	2B	2C	2D	3	5A	5B	
Expérience (nombre années)	20	0-5	> 20	6-10	0-5	0-5	0-5	16-20	> 20	
Interventions totales (n)	66	44	34	30	25	43	39	30	23	37,11
Types d'interventions (%)										



	Enseignante									Moyenne
	P	1A	2A	2B	2C	2D	3	5A	5B	
Verbales	40,91	68,18	55,88	46,67	92,00	83,72	58,97	60,00	52,17	62,06
Non verbales	31,82	20,45	26,47	40,00	4,00	13,95	20,51	20,00	8,70	20,66
Caractéristiques des interventions (%)										
Proactivité										
Proactives	39,58	7,69	50,00	34,62	33,33	30,95	54,84	33,33	71,43	39,53
Réactives	60,42	92,31	50,00	65,38	66,67	69,05	45,16	66,67	28,57	60,47
Spécificité										
Spécifiques	62,50	76,92	71,43	46,15	87,50	64,29	83,87	58,33	64,29	68,36
Non spécifiques	37,50	23,08	28,57	53,85	12,50	35,71	16,13	41,67	35,71	31,64
Impact sur la classe										
La majorité	91,67	61,54	75,00	80,77	79,17	45,24	67,74	83,33	85,71	74,46
Quelques élèves	4,17	25,64	21,43	11,54	16,67	26,19	22,58	8,33	14,29	16,76
Aucun effet	4,17	12,82	3,57	7,69	4,17	28,57	9,68	8,33	0,00	8,78
Énergie requise										
Très énergivore	27,08	17,95	53,57	34,62	33,33	19,05	29,03	33,33	35,71	31,52
Peu énergivore	58,33	69,23	32,14	30,77	37,50	47,62	54,84	54,17	50,00	48,29
Non énergivore	14,58	12,82	14,29	34,62	29,17	33,33	16,13	12,50	14,29	20,19
Caractère éducatif										
Non éducative ou punitive	4,17	5,13	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,83
Plus ou moins éducative	54,17	92,31	39,29	73,08	62,50	59,52	54,84	58,33	64,29	62,04
Très éducative	41,67	2,56	53,57	26,92	37,50	40,48	45,16	41,67	35,71	36,14

Tableau 2. Données descriptives des interventions totales, verbales, non verbales et caractéristiques des interventions par enseignante

Notes : P = préscolaire ; 1A = groupe de première année du premier cycle ; 2A–2D = groupes de deuxième année du premier cycle ; 3 = groupe de première année du deuxième cycle ; 5A–5B = groupes de cinquième année du troisième cycle. Les valeurs représentent les fréquences (n) ou les pourcentages (%) des caractéristiques des interventions observées au cours de segments de 30 minutes standardisés par groupe. La colonne « Moyenne » correspond à la moyenne des neuf groupes observés.

En somme, les résultats révèlent des écarts entre les interventions déclarées et les interventions observées en matière de gestion de l'indiscipline, tout en mettant en



évidence certains points de convergence. Ces constats permettent de réfléchir sur les facteurs susceptibles d'expliquer ces différences et de soulever des pistes à explorer pour le développement professionnel des personnes enseignantes, notamment en ce qui concerne le renforcement des interventions proactives et l'accompagnement dans la gestion des comportements d'indiscipline.

Discussion

Les pratiques de gestion de la classe constituent un fondement essentiel pour créer un climat propice à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et à leur développement optimal (Gaudreau, 2024). La gestion des comportements d'indiscipline demeure une préoccupation majeure pour les personnes enseignantes qui cherchent à créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite éducative (Gaudreau et al., 2015). Dans cette étude, la combinaison d'autoévaluations et d'observations vidéo visait à explorer les écarts éventuels entre les interventions déclarées et les actions réellement observées.

Écarts entre les interventions déclarées et celles observées

Les données recueillies indiquent que les enseignantes pourraient surestimer leur recours aux interventions proactives, alors que les interventions observées sont plus fréquemment réactives (60,47 %). Ce décalage, qu'il convient d'interpréter avec prudence en raison de la taille limitée de l'échantillon, illustre néanmoins la complexité de la gestion de classe, influencée par de multiples facteurs contextuels (p.ex. : organisation de la classe, caractéristiques des élèves), personnels (p.ex. : sentiment d'efficacité personnelle, stress) et relationnels (p.ex. : qualité des interactions enseignant-élève). Il rappelle d'ailleurs les résultats d'autres études ayant comparé des autoévaluations et des observations des



pratiques de gestion de la classe chez le personnel enseignant. Par exemple, l'étude de Clunies-Ross et ses collègues (2008) démontre que, bien que celui-ci rapporte utiliser une variété de stratégies, les données observationnelles témoignent d'une forte présence d'interventions réactives. Ces résultats soulignent l'importance de croiser différentes sources de données afin d'obtenir une compréhension plus nuancée des pratiques de gestion de l'indiscipline et de pouvoir les interpréter à la lumière d'une multiplicité de facteurs d'influence.

La prédominance d'interventions verbales (62,06 %) et réactives observées dans les extraits analysés pourrait refléter une palette relativement restreinte de stratégies centrées sur la gestion immédiate des comportements perturbateurs. L'analyse des données révèle également que la majorité des interventions (74,46 %) visait l'ensemble du groupe-classe, bien que les écrits recommandent classiquement des interventions discrètes et ciblées pour minimiser les distractions (Martineau et Gauthier, 1999). Les interventions non verbales, comme la proximité physique ou le contact visuel, ont pourtant l'avantage d'être souvent peu chronophages, ce qui évite de briser le rythme de l'enseignement en cours. Elles sont souvent plus discrètes, permettant d'éviter le renforcement involontaire des comportements perturbateurs ainsi que de respecter la dignité de l'élève visé par la communication établie (Archambault et Chouinard, 2022). Considérant que la gestion de la classe, incluant la gestion de l'indiscipline, vise notamment à maximiser le temps accordé aux apprentissages (Gaudreau, 2024), les interventions non verbales devraient occuper une place privilégiée dans les pratiques observées. Nous émettons l'hypothèse que leur utilisation limitée pourrait être en partie attribuable au fait que la formation initiale accorde moins d'importance à l'influence de la communication



non verbale au détriment de la communication verbale. Alors que certains soulignent que la communication non verbale influence le comportement et l'apprentissage des élèves (p. ex. : Šerić, 2021), une moindre exposition aux stratégies d'intervention non verbale au cours de la formation initiale pourrait contribuer à leur mobilisation plus faible en milieu de pratique, au profit d'interventions verbales plus familières et accessibles.

Les interventions proactives, pourtant reconnues pour leur potentiel préventif (Massé et al., 2020), quant à elles, semblent moins présentes dans les séquences observées. Certains chercheurs suggèrent toutefois, en cohérence avec une approche centrée sur l'élève, que des interventions réactives peuvent être appropriées, en permettant d'établir une communication positive avec l'élève et en favorisant, par exemple, le développement de ses compétences socioémotionnelles ou de son autonomie (Karasova et Nehyba, 2023 ; Madden et Senior, 2018).

Par ailleurs, plus de la moitié des indicateurs n'ont pas été observés, ce qui témoigne soit d'une homogénéité des interventions, soit d'un éventail limité de stratégies utilisées dans les contextes filmés. Certaines interventions, comme la gestion différenciée des écarts ou le suivi parental, absentes des observations, n'ont pas été observées et mériteraient d'être explorées au moyen d'entretiens ou d'observations sur des périodes plus longues et variées.

L'écart entre les interventions déclarées et celles observées peut également s'expliquer par un biais de désirabilité sociale (van de Mortel, 2008 ; Vesely et Klöckner, 2020), rappelant les limites des autoévaluations et renforçant l'intérêt d'une méthodologie combinée. De plus, l'analyse des interventions par une personne observatrice peut également être teintée de biais perceptifs. Ces limites renforcent l'intérêt d'une approche



méthodologique combinée, permettant de saisir des dimensions complémentaires des interventions réelles. Cette perspective offre des pistes pour concevoir de futurs dispositifs de formation visant à soutenir la réflexivité professionnelle et le développement des compétences de gestion proactive des comportements d'indiscipline (Chow et al., 2023).

De plus, bien que les critères établis pour caractériser les interventions ont été examinés individuellement, il serait peut-être souhaitable de les considérer davantage de manière intégrée et interdépendante. Par exemple, une intervention réactive pourrait s'avérer de plus grande qualité si, plutôt que de répondre directement à un comportement perturbateur de manière publique, elle permet d'accorder une attention individuelle, discrète et positive à un élève adoptant le comportement attendu.

Les différences soulevées entre les pratiques déclarées et les pratiques observées ravivent aussi la pertinence d'un accompagnement accru du personnel enseignant en milieu de pratique. En effet, plusieurs personnes enseignantes rapportent se sentir insuffisamment préparées à faire face aux défis liés à la gestion de la classe, et plus particulièrement à la gestion de l'indiscipline (Massé et al., 2020). Dans cette perspective, certains travaux laissent penser que la simple transmission de connaissances ne suffit pas à assurer l'adoption de pratiques efficaces. Il apparaît plutôt essentiel de proposer un soutien personnalisé et continu, permettant de considérer les contraintes contextuelles et d'accompagner les personnes enseignantes dans la mise en œuvre concrète de ces pratiques. Un tel accompagnement favoriserait une implantation plus fidèle et durable des stratégies de gestion de la classe appuyées par la recherche (Hagermoser Sanetti et al., 2017).



Enfin, dans une perspective de poursuite des travaux, il serait pertinent de tester la grille d'observation auprès d'un plus vaste échantillon et dans des contextes diversifiés. Une telle démarche permettrait d'en affiner la validité et de mieux orienter le développement d'outils de formation et d'autoréflexion. Ces approfondissements pourraient, à terme, soutenir une capacité à choisir des interventions efficaces et éducatives adaptées au contexte et à l'élève et, donc, susceptibles d'améliorer la gestion de l'indiscipline et le climat en classe.

Limites de la recherche

La présente étude comporte certaines limites. Les contraintes techniques du robot d'enregistrement (Swivl) ont restreint la captation du contexte global, notamment les interactions informelles et les signaux non verbaux, essentiels à la compréhension de la dynamique de la classe. Ces constats laissent penser que des observations directes prolongées, bien que chronophages, seraient nécessaires pour saisir la diversité et la complexité des interactions en classe.

La gestion de la classe s'inscrit dans un réseau complexe où connaissances, compétences et comportements se croisent. Par exemple, selon la grille de Gaudreau (2024), certains gestes, comme les encouragements ou les rappels de règles, peuvent être à la fois proactifs ou réactifs selon leur contexte d'usage. Cette dualité souligne la nécessité de clarifier les critères de classification et de valider les indicateurs en collaboration étroite avec les personnes enseignantes, afin de mieux refléter leur logique d'action. Une telle démarche renforcerait la validité écologique de la grille et faciliterait son appropriation.

Au-delà des interventions ponctuelles, la gestion de l'indiscipline s'inscrit dans un cadre plus large, incluant les caractéristiques, croyances et attitudes de la personne



enseignante, l'établissement d'attentes claires, la qualité des relations sociales et l'organisation des ressources pédagogiques. Enfin, par sa nature exploratoire, cette étude présente des limites méthodologiques. La petite taille de l'échantillon ($n=9$) restreint la portée des statistiques et invite à interpréter les corrélations avec prudence. Toutefois, bien que les analyses corrélationnelles sur de petits échantillons soient sensibles aux valeurs extrêmes, la cohérence observée entre les résultats statistiques et les observations qualitatives, notamment le passage d'une régulation plus individualisée vers une approche ciblant le groupe-classe en entier, renforce la validité interne de cette tendance. De plus, la grille d'observation n'avait pas encore fait l'objet d'une validation formelle, son emploi visant principalement à tester la faisabilité de l'approche.

Conclusion

Les interventions de gestion de l'indiscipline demeurent une préoccupation centrale pour les personnes enseignantes, désireuses de créer un environnement propice à la réussite de tous les élèves (Gaudreau et al., 2015). Cette recherche souligne l'importance d'examiner les interventions réellement déployées en classe, en complément des autoévaluations potentiellement influencées par des biais de perception. Les observations ont mis en lumière une prédominance d'interventions verbales, réactives et souvent dirigées vers l'ensemble du groupe, bien que ce dernier point semble être un marqueur fort de l'expertise pédagogique.

La grille d'observation développée ici constitue un outil prometteur pour alimenter la réflexion professionnelle. En croisant les points de vue des enseignantes avec ceux issus de l'observation directe, cette démarche favorise un dialogue constructif autour des stratégies de gestion de la classe. Elle ouvre ainsi des perspectives concrètes pour



accompagner les personnes enseignantes dans l'amélioration continue de leurs interventions.

À la lumière de ces constats, il apparaît pertinent de renforcer la formation continue en gestion proactive de l'indiscipline, en mettant l'accent sur la prévention, l'établissement de routines et de règles claires, ainsi que sur le développement d'un climat relationnel positif dès le début de l'année scolaire. L'intégration d'analyses vidéo dans les dispositifs de formation pourrait contribuer à diversifier les stratégies d'intervention. De plus, un suivi individualisé des élèves présentant des comportements récurrents, en collaboration avec des ressources spécialisées, et le partage d'expériences au sein de communautés d'apprentissage professionnelles constitueraient des leviers supplémentaires pour soutenir l'efficacité et la durabilité des interventions enseignantes.



Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5e éd.). Chenelière Éducation.
- Chow, J. C., Sayers, R., Fu, Y., Granger, K. L., McCullough, S., Kingsbery, C., et Morse, A. (2023). A Systematic Meta-Review of Measures of Classroom Management in School Settings. *Assessment for Effective Intervention*, 49(2), 60–74.
<https://doi.org/10.1177/15345084231208671>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18.
<https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (p. 97–126). Routledge.
- Gage, N. A., Scott, T., Hirn, R. et MacSuga-Gage, A. S. (2018). The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school. *Behavioral Disorders*, 43(2), 302–315.
<https://doi.org/10.1177/0198742917714809>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.



- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : Les ingrédients essentiels* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31–60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85–115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gordon, T. (1975). *Teacher effectiveness training*. P. H. Wyden.
- Hagermoser Sanetti, L. M., Williamson, K. M., Long, A. C. J., et Kratochwill, T. R. (2018). Increasing In-Service Teacher Implementation of Classroom Management Practices Through Consultation, Implementation Planning, and Participant Modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(1), 43–59. <https://doi.org/10.1177/1098300717722357>
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. Three Rivers Press.
- Karasova, J. et Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530>
- Kern, L. et Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>



- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms* (2nd ed.). R. E. Krieger Pub.
- Landrum, T. J. et Kauffman, J. M. (2006). Behavioural approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (p. 47–71). Erlbaum.
- Letuma, M. C. et Mdoana-Zide, L. (2024). Attribution to classroom disruptive behavior: insights from secondary teachers. *Journal of Culture and Values in Education*, 7(2), <https://doi.org/10.46303/jcve.2024.10>
- Madden, L. O. B. et Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 23(2), 186–202. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1413525>
- Martineau, S. et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67–77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>



- McDermott, R. (2023). On the scientific study of small samples: Challenges confronting quantitative and qualitative methodologies. *The Leadership Quarterly*, 34(3). <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101675>
- Nadeau, M.-F., Nadeau, S., Morier, M., Verret, C., Ouellet, C., Massé, L. et Gaudreau, N. (2024). Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales de futures personnes enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1–28. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1636>
- O'Neill, S. C., et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261–299. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>
- Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26–40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219–240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Sabornie, E. J. et Espelage, D. L. (2023). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Šerić, M. (2021). The Relationship Between Teacher Non-Verbal Communication and Student Behavior: A Cross-National Perspective. *Journal of Communication Inquiry*, 45(4), 383–410. <https://doi.org/10.1177/0196859920977125>



- Shi, Y., Wang, Z., Chen, Z., Ren, D., Liu, H., et Zhang, J. (2026). Do teachers practice what they believe? Exploring discrepancies between teachers' classroom management self-efficacy, self-reported strategies, and AI-observed behaviors in K-12 education. *Teaching and Teacher Education*, 169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105280>
- Skinner, B. F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Dessart.
- Trudel, S. M., Winter, E. L. et Bray, M. A. (2022). Prevention strategies for classroom management. Dans E. J. Sabornie et D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781003275312-5>
- Twardawski, M., Hilbig, B. E. et Thielmann, I. (2020). Punishment goals in classroom interventions: An attributional approach. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 26(1), 61–72. <https://doi.org/10.1037/xap0000223>
- van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40–48. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.210155003844269>
- Vesely, S. et Klöckner, C. A. (2020). Social desirability in environmental psychology research: Three meta-analyses. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01395>

Remerciements

Nous tenons à remercier Cléo Thibert-Dagenais pour son soutien dans la réalisation de cet article.