



Pratiques déclarées par les enseignant.e.s d'éducation physique pour gérer les comportements d'indiscipline

Amélie Dionne

Université du Québec à Montréal
Montreal, Quebec
CANADA

Claudia Verret

Université du Québec à Montréal
Montreal, Quebec
CANADA

Author Biographies

Amélie Dionne M.sc. en kinanthropologie à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à la gestion de classe en éducation physique et à la santé. Spécialement aux interventions universelles et ciblées pour enseigner aux élèves ayant des difficultés comportementales.

Claudia Verret, PhD., est professeure au Département des sciences de l'activité physique à l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux portent sur les interventions en éducation physique inclusive, notamment celles permettant de répondre aux besoins hétérogènes des élèves.

Résumé

La gestion de classe représente un obstacle à l'efficacité professionnelle des enseignant·e·s. Les enseignant·e·s mettent en place diverses pratiques éducatives tant préventives que réactives pour gérer ces comportements (Massé et coll., 2020). À l'aide du modèle de gestion de classe proposé par Gaudreau (2017), cet article présente les résultats d'une recherche visant à comprendre comment les enseignant·e·s d'ÉPS du primaire gèrent les comportements d'indiscipline de leurs élèves. Les entrevues menées auprès de douze enseignant·e·s d'ÉPS révèlent que ceux-ci utilisent surtout les pratiques universelles de gestion de classe en prévention et quelques pratiques ciblées en réaction aux comportements d'indiscipline.

Mots-clés: Dimensions de la gestion de classe; soutien au comportement positif; pratiques de gestion de classe; comportements d'indiscipline; enseignant·e·s en éducation physique et à la santé

Abstract

Classroom management represents as an obstacle in terms of teachers' professional effectiveness. In order to manage behaviours, teachers often implement a variety of educational practices, both preventive and reactive (Massé et al., 2020). Using the classroom management model proposed by Gaudreau (2017), this article presents the results of research aimed at understanding how elementary PHE teachers manage their students' unruly behaviors. Interviews with twelve PHE teachers revealed that they mainly use universal classroom management practices in prevention as well as a few targeted practices in response to unruly behaviour.

Keywords: Aspects of classroom management; positive behavior support; classroom management practices; unruly behaviour; physical and health education teachers

Introduction

Selon Putman (2012), l'indiscipline de la part des élèves consiste en tout comportement qui amène l'enseignant·e à interrompre son enseignement que ce soit pour les réprimander, rétablir l'ordre ou restructurer une tâche d'apprentissage. Ces comportements d'indiscipline peuvent être de l'ordre de la distraction, du désengagement ou de la désobéissance (Putman, 2012). En éducation physique et à la santé (EPS), des chercheurs ont observé que de tels comportements sont émis environ aux deux minutes de la part des élèves au primaire (Turcotte et coll., 2008) et environ aux minutes pour ceux du secondaire (Desbiens et coll., 2008). Des auteurs supposent que les vastes environnements de travail (le gymnase, les terrains extérieurs, la piscine, etc.) dans lesquels les élèves doivent composer avec une multitude de personnes, de matériel spécialisé, un niveau élevé de bruit, de même que les tâches d'apprentissage ouvertes, appellent à une supervision active complexifiée et pourraient expliquer, en partie, cette fréquence de comportements d'indiscipline de la part des élèves (Desbiens et coll., 2009; Morley et coll., 2020).

Selon Turcotte et coll. (2008), les comportements d'indiscipline en EPS sont causés par un seul élève dans 54 % des cas. Dans les cas où plusieurs élèves sont impliqués, 24 % des événements concernent deux ou trois élèves et 22 % plus de quatre élèves. Bien que la majorité des comportements rapportés dans les études soient mineurs (p. ex. être distrait, bavarder ou arriver en retard) ou modérés (p. ex. faire le clown, se chamailler, harceler, ne pas participer) (Desbiens et coll., 2011; Goyette et coll., 2000; Miller et coll., 2014), leur fréquence élevée est susceptible de nuire au déroulement du cours, car cela brise le rythme et crée des moments d'attente chez les autres élèves (Turcotte et coll., 2008). En effet, 80 % des comportements d'indiscipline sont susceptibles de déranger à court ou à moyen terme et surviennent à des moments critiques dans le déroulement du cours (lors des directives, pendant les transitions, etc.) (Desbiens et coll., 2008). Ainsi, la fréquence des comportements d'indiscipline, leur intensité et le nombre d'élèves impliquées sont autant de facteurs qui influencent la gestion de classe des enseignants.

Girard et Vors (2018) mentionnent que les comportements d'indiscipline sont difficiles à identifier de la part des enseignant·e·s, car ils sont intimement imbriqués dans la tâche. Il s'agit fréquemment de gestes furtifs, brefs et « clandestins » qui sont émis lors de leur réalisation des tâches d'apprentissages. La gestion de ces comportements des élèves est préoccupante, car elle peut prendre jusqu'à 50 % du temps d'un enseignant·e en classe ordinaire (Marzano et coll., 2003). Aussi, les comportements d'indiscipline sont une grande source de stress, d'épuisement ou d'abandon professionnels chez les enseignant·e·s (Fejgin et coll., 2005; Karsenti et coll., 2013; Mäkelä et coll., 2014; Massé et coll., 2015; Royer et coll., 2001). Dans cette même perspective, l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers liés à la gestion émotionnelle et comportementale est perçue comme étant difficile dans le contexte de l'enseignement de l'EPS (Verret et coll., 2023). En effet, les enseignants désirent faire vivre des succès aux élèves tout en étant équitables et disponibles pour tous (Morely et coll., 2020). Or, les enseignant.e.s ont l'impression de passer plus de temps à gérer les comportements difficiles de certains élèves qu'à soutenir l'apprentissage de l'ensemble des élèves de leurs groupes (Verret et coll., 2023). De plus, Morley et coll. (2005) soulèvent que le soutien à offrir aux élèves ayant de tels comportements dans les cours d'EPS est différent du soutien offert en salle de classe, entre autres parce que les enseignant·e·s sont fortement préoccupés par la gestion de la sécurité de tous.

En sommes, les études se sont intéressées à décrire et estimer la fréquence des comportements des élèves difficiles ou à documenter les croyances et les effets de ces comportements chez les enseignant.e.s. Or, la gestion de classe implique de mettre simultanément en œuvre plusieurs actions préventives et réactives pour répondre aux besoins de l'ensemble des

élèves du groupe et à ceux plus spécifiques de quelques élèves ayant des difficultés plus grandes. En réponse à ce constat, la question de recherche est la suivante : comment les enseignants du primaire en EPS gèrent-ils/elles les comportements d'indiscipline de leurs élèves ?

Cadre conceptuel

La gestion des comportements d'indiscipline des élèves s'inscrit dans le champ plus vaste de la gestion de classe. Afin de déterminer les pratiques probantes en lien avec la gestion de classe, Simonsen et ses collaborateurs (2008) ont fait une revue systématique de la littérature. Gaudreau (2017) s'est appuyé sur ce travail et présente la gestion de classe selon cinq dimensions : 1) la gestion des ressources, c'est-à-dire l'aménagement physique de la classe, la structure d'organisation de l'environnement; 2) l'établissement d'attentes claires incluant les règles et les routines; 3) le développement de relations sociales positives; 4) l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 5) la gestion des comportements d'indiscipline, comprenant les procédures pour augmenter les comportements appropriés et celles pour réduire les comportements inappropriés.

Pour cette dernière dimension, la littérature expose que la gestion des comportements d'indiscipline des élèves en EPS se met en oeuvre par un large inventaire de pratiques (Kulinna 2007; Lavay et coll., 2011). Une partie s'inscrit dans une perspective de prévention. Ces pratiques permettent une anticipation de l'apparition de comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2011; Stormont et Reinke, 2009). Les recherches montrent qu'une personne enseignante qui prévient efficacement les comportements des élèves établit des directives, ses attentes et les règles claires (p.e. pour le placement du matériel, les entrées et les sorties du gymnase, la transition au vestiaire); met en place des signaux de départ ou d'arrêt, émet des avertissements aux moments opportuns, a des contacts visuels avec les élèves susceptibles d'avoir des comportements d'indiscipline et communique avec les parents au besoin (Miller et coll., 2014).

En contraste, les pratiques réactives ont pour objectif de réguler les écarts de conduite (Gaudreau, 2017) et sont utilisées pour réagir à divers comportements d'indiscipline manifestés, en vue de les atténuer ou de prévenir leur réapparition (Little, et coll., 2002 ; Safran et Oswald, 2003). Ces pratiques sont divisées en deux catégories, soit les pratiques réactives positives et les pratiques réactives négatives (Couture et Nadeau, 2014). Les pratiques réactives positives, axées sur le renforcement positif et sur le soutien à l'apprentissage sont reconnues comme étant les plus susceptibles d'améliorer les comportements des élèves en EPS (Lavay et coll., 2011).

Les pratiques réactives négatives renvoient à des pratiques comme le retrait ou les punitions. Elles consistent à enlever la possibilité à l'élève de recevoir un renforcement, dans une situation précise et pour une durée déterminée (Block et al., 2016). Les pratiques punitives ne sont pas reconnues pour avoir une portée éducative et devraient être utilisées en dernier recours lorsque les pratiques préventives et positives n'ont pas l'effet escompté (Couture et Nadeau, 2014). Elles sont toutefois encore fréquemment rapportées en EPS (Barney et coll., 2016).

Le soutien au comportement positif

Afin de permettre une planification réfléchie et graduelle des interventions à mettre en oeuvre pour les élèves ayant des difficultés comportementales, le modèle d'intervention à trois niveaux du soutien aux comportements positifs (SCP) est de plus en plus utilisé dans les écoles américaines (OSEP, 2012) et canadiennes (Bissonnette et coll., 2017). Ce modèle constitue une approche hiérarchique de gestion de classe qui vise à offrir une aide précoce aux élèves à risque ou présentant des difficultés scolaires, comportementales ou sociales (Stormont et Reinke, 2013; Sugai et Horner, 2009) en fonction des besoins des élèves (Barnes et Harlacher, 2008; Cummings,

2006). Cette hiérarchisation permet aux acteurs des milieux scolaires d'améliorer la prise de décision quant aux interventions à utiliser selon les besoins des élèves (Sugai et Horner, 2009). La mise en œuvre de ce modèle montre des effets positifs sur les comportements, toutefois l'efficacité est encore à démontrer au Québec (Bissonnette et St-Georges, 2014), spécialement en EPS.

Le SCP se divise en trois niveaux d'intervention. Le premier est celui des interventions universelles utilisées pour l'ensemble des élèves du groupe afin de créer un environnement positif en classe (Hinton et coll., 2016). Ce premier niveau réfère aux quatre premières dimensions de la gestion de classe de Gaudreau (2017). Les interventions du premier niveau sont suffisantes pour la majorité des élèves (environ 80 %) afin qu'ils adoptent les comportements souhaités (Bissonnette et coll., 2020).

Le deuxième niveau est celui des interventions ciblées et spécifiques à un sous-groupe d'élèves à risque ou qui présentent des difficultés persistantes sur le plan des comportements (Bissonnette et coll., 2020; Gaudreau, 2017). Il peut être mis en œuvre en combinaison avec les interventions du premier niveau. Lorsque ces élèves bénéficient d'interventions efficaces du deuxième niveau, ils ont tendance à avoir une progression satisfaisante au regard de leur comportement (Brodeur et coll., 2010).

Au troisième niveau, il s'agit d'interventions individualisées, intensives et spécialisées selon les difficultés des élèves qui persistent (Brodeur et coll., 2010). Il s'adresse à environ 5 % des élèves (Bissonnette et coll., 2020). Une évaluation fonctionnelle du comportement doit être effectuée dans le but de déterminer les interventions intensives à privilégier selon les besoins des élèves (Hinton et coll., 2016).

Objectifs de recherche

Les pratiques enseignant·e·s de gestion de classe en EPS n'ont jamais été examinées selon une perspective systémique de gestion de classe ni ont été hiérarchisées selon les niveaux d'intervention. Au regard de ce constat, la présente étude vise à documenter les pratiques déclarées de gestion de classe d'enseignant·e·s d'EPS afin de faire face aux comportements d'indiscipline des élèves. Elle a aussi pour objectif de distinguer les pratiques universelles de celles ciblées pour quelques élèves.

Méthodologie

La méthodologie s'inscrit dans la perspective qualitative interprétative (Savoie-Zacj, 2018). Le devis interprétatif est priorisé. Il vise à en approfondir le sens que les participants donnent à leur expérience et les enjeux de leur profession (Savoie-Zacj, 2018). La recherche a reçu l'accord du comité d'éthique de l'université de la chercheuse principale.

Déroulement

Une invitation a été envoyée par courriel aux enseignant·e·s en EPS du primaire du Québec à l'aide des groupes professionnels des chercheurs. Les personnes ayant accepté de participer à l'entretien ont été contactées pour planifier un entretien semi-dirigé d'une durée de 40 à 75 minutes. Les entretiens se sont déroulés en ligne via le logiciel de communication Zoom et ont été enregistrés. La chercheuse principale, aussi enseignante en EPS, a conduit les entretiens.

Participants

Dix enseignantes et deux enseignants en EPS du primaire, provenant d'écoles différentes (onze écoles publiques et une privée), ont participé à la recherche. Leur expérience en

enseignement variait de deux à trente ans et la moyenne s'élevait à 13,6 ans. Ils enseignaient au sein de classes à vocation particulière ou à des élèves ayant des besoins hétérogènes : classes ordinaires, classes à volet musical, classes à concentration sportive et sports-études, classes d'arts-études, classes de communication, classes d'accueil, élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, de langage ou de comportement. Quatre enseignant.es avaient exclusivement des classes ordinaires. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participant.es. Des prénoms fictifs ont été attribués afin d'assurer leur confidentialité.

Tableau 1
Caractéristiques des Enseignant.es

Noms fictifs	Expérience	Types de classe	Niveau	Secteur
Chantal	30 ans	Ordinaires, langages, trouble de comportement, volet musical	4 ^e à 6 ^e année	Public
Christine	25 ans	Ordinaires, TSA	M à 6 ^e année	Public
Marilou	20 ans	Ordinaires	M à 6 ^e année	Public
Gabriel	20 ans	Ordinaires	M à 6 ^e année	Public
Ariane	15 ans	Ordinaires, TSA	M à 6 ^e année	Public
Justine	15 ans	Ordinaires, TSA	M à 6 ^e année	Public
Nicolas	12 ans	Ordinaires	M à 6 ^e année	Public
Cynthia	10 ans	Ordinaires, accueil	M, 1 ^{re} , 2 ^e , 4 ^e et 6 ^e année	Public
Mélissa	7 ans	Ordinaires, sports et arts études	M à 6 ^e année	Public
Josée	4 ans	Ordinaires, langages et soutien personnel	M à 6 ^e année, sauf 2 ^e année	Public
Alexandra	3 ans	Ordinaires	1 ^{ère} à 6 ^e année	Privé
Émilie	2 ans	Ordinaires, concentration sport, communication	M à 6 ^e année	Public

Note. M = maternelle

Instrumentation

Afin de se préparer et se familiariser avec le contenu de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2016), un canevas d'entretien a été expérimenté par l'interviewer dans une entrevue pilote auprès d'un enseignant.e en EPS qui ne participait pas l'étude. Le canevas d'entretien comportait trois sections. La première consistait en des questions sociodémographiques afin de connaître les caractéristiques individuelles et contextuelles de l'enseignant.e. La deuxième section comportait des questions d'ordre général sur l'importance de la gestion de classe [*En quoi la gestion est importante en EPS?*], les comportements d'indiscipline [*Selon vous, quels sont les comportements des élèves qui sont les plus dérangeants en EPS?*], les moments critiques du déroulement d'un cours d'EPS [*À*

quel(s) moment(s) ces comportements dérangeants surviennent-ils?] et les élèves qui ont tendance à déranger [*En général, qui sont les élèves qui ont tendance à être impliqués dans ces moments critiques?*]. Les questions de la troisième section, qui fait l'objet principal de cette étude, visaient à recueillir les perceptions des enseignants sur la mise en des pratiques de gestion d'indiscipline dans les perspectives universelles et ciblées pour chaque dimension du modèle théorique [*Que faites-vous lorsque les moments nommés précédemment surviennent? Quels impacts percevez-vous lorsque vous mettez en place ces pratiques de gestion de classe? etc.*].

Analyse des données

Une analyse de contenu a été réalisée dans le logiciel NVivo 12 à partir des verbatims anonymisés. Cette analyse suit les six étapes du modèle mixte de L'Écuyer (1990). Tout le matériel récolté a été lu pour avoir une vue d'ensemble et appréhender les grandes particularités. La deuxième étape était déjà réalisée puisque les unités de classification étaient préétablies selon les cinq dimensions de la gestion de classe proposées par Gaudreau (2017) et les niveaux d'intervention du modèle du soutien positif au comportement. La troisième étape était de rassembler les unités de sens selon leurs affinités. La quatrième étape consistait à dégager les faits saillants et les interprétations inhérentes. La cinquième étape visait à réaliser l'analyse descriptive. Puis, la sixième étape était d'interpréter les résultats et leur signification.

Critères de rigueur

Les analyses ont respecté les critères de rigueur (Guba et Lincoln, 1982, 1989). La crédibilité a été assurée par les vérifications externes lors de quatre réunions de consensus réalisées avec la directrice du projet et une doctorante (Fortin et Gagnon, 2016). La transférabilité a été assurée par le choix de l'échantillon intentionnel qui a permis de s'assurer que les participants avaient un lien direct avec le sujet et qu'ils pourraient utiliser les résultats dans leur milieu. La fiabilité et la confirmation ont été cautionnées par l'utilisation du journal de bord de la chercheuse qui notait l'évolution des questions et des modifications en cours de route afin de s'assurer que le déroulement du projet reste cohérent. Afin d'atteindre une fiabilité optimale, à la suite de la codification des verbatims par le chercheur, une étudiante au doctorat a fait la contre-codification interjuge de 20 % des énoncés. Un taux d'accord de 82% a été obtenu. Une rencontre de consensus entre les chercheuses a permis de statuer sur la classification finale des items non consensuels.

Résultats

Cette section présente la catégorisation des propos du corpus de 845 énoncés. Au total, 215 énoncés (25,4 % du corpus) ont été classés dans la gestion des comportements d'indiscipline; 203 (24 % du corpus) dans le développement des relations sociales positives; 163 (19,3 % du corpus) dans l'établissement des attentes claires; 141 (16,7 % du corpus) dans l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et 123 (14,6 % du corpus) ont été classés dans la gestion des ressources. Les résultats sont présentés en ordre décroissant de l'occurrence des dimensions relevées dans le discours des participants.

Les pratiques universelles au cœur de la gestion des comportements d'indiscipline

De façon générale, les propos des enseignants révèlent qu'ils mobilisent majoritairement des pratiques universelles pour prévenir les comportements d'indiscipline. Par ailleurs, ils le font pour l'ensemble des pratiques des dimensions conceptuelles de la gestion de classe. Le tableau 2

présente un résumé des pratiques universelles déclarées par les enseignants en fonction des dimensions de la gestion de classe.

Tableau 2

Résumé des Pratiques Universelles Déclarées Selon les Dimensions de la Gestion de Classe

Gestion des comportements d'indiscipline	
<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage socioémotionnel • Précorrection 	<ul style="list-style-type: none"> • Conséquences logiques et naturelles • Renforcement des comportements attendus • Punition
Développement des relations sociales positives	
Relation enseignant·e-élèves	
<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les attributs de l'enseignant.e • Tenir compte du contexte scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître les élèves • Tenir compte du quotidien
Relation élèves-élèves	
<ul style="list-style-type: none"> • S'entraider, coopérer, être éthique • Utiliser TeamShake pour varier la formation des équipes 	<ul style="list-style-type: none"> • Gérer les situations conflictuelles
Relations enseignant·e-parents	
<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec tous les parents du préscolaire • Impliquer les parents dans les activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer avec les parents des élèves ayant des comportements difficiles en 1^{re} année
Établissement des attentes claires	
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir le plus de routines possible • Établir des règles claires et précises 	<ul style="list-style-type: none"> • Garder ce qui fonctionne bien • Exprimer des attentes et conséquences claires
Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage	
<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la différenciation pédagogique • Viser la zone proximale de développement • Planifier en se basant sur le Programme de Formation de l'École Québécoise 	<ul style="list-style-type: none"> • Superviser activement • Donner des récompenses • Offrir du matériel adapté
Gestion des ressources	
<ul style="list-style-type: none"> • Organiser la gestion du matériel par les élèves • Gérer les transitions • Utiliser un système d'émulation électronique 	<ul style="list-style-type: none"> • Positionner stratégiquement les élèves • Gérer les vestiaires

Près du quart des pratiques analysées dans les discours se rapportent à la dimension de la gestion des comportements d'indiscipline. Les enseignant·e·s ont principalement discuté de pratiques préventives liées à l'apprentissage socioémotionnel ainsi que la précorrection qui renvoient à l'anticipation des comportements. Par exemple, Ariane a mis en place : « (...) un coin calme dans le gymnase, pas un coin de punition, mais vraiment un coin calme que j'explique dès

le début d'année. » Ce coin permet à l'élève de se retirer lorsqu'il sent le besoin de reprendre son contrôle ou en prévention de certains événements.

Au regard des pratiques réactives positives, c'est le renforcement des comportements attendus par des rétroactions diverses aux élèves qui a été le plus discuté.

Quand les enfants partagent le ballon, c'est sûr que je fais des rétroactions sur le moment. Vraiment, en mettant l'accent sur le positif, en valorisant ça du plus que je peux le faire, du mieux que je peux faire. (Alexandra)

Dans cette même idée de renforcement, le système d'émulation a été fréquemment rapporté pour renforcer les comportements attendus et prévenir les comportements d'indiscipline. Tous ont précisé que le système mis en place en était un de groupe, c'est-à-dire que les élèves devaient travailler ensemble pour accumuler des points.

(...) c'est le groupe ensemble qui doit travailler pour avoir les étoiles. À la fin du cours, je leur donne trois étoiles, deux étoiles ou une étoile. Selon comment ça s'est passé dans le cours, mais je ne veux pas juste viser s'il y en a qui n'ont pas écouté. Le système d'émulation, j'utilise ça pour eux, pour qu'ils travaillent en équipe. (Cynthia)

D'autres enseignant·e·s ont appliqué des conséquences logiques et naturelles comme garder les élèves à la récréation pour récupérer le temps perdu afin d'estomper les comportements d'indiscipline.

La punition est la seule pratique réactive négative qui a été rapportée une enseignante. Elle a toutefois nuancé qu'elle l'utilise lorsque le dérangement est un effet de groupe. Elle fait alors courir l'ensemble du groupe pour diminuer leur niveau d'excitation.

Développement des relations sociales positives

Le développement des relations positives entre tous les acteurs a également été au cœur des résultats émergents.

D'abord, les enseignant·e·s ont affirmé que la relation enseignant·e·s-élèves se construit en s'appuyant sur les différents attributs personnels des enseignant·e·s tels que leur utilisation de l'humour pour dédramatiser des situations ou encore par l'écoute qu'ils ont pour leurs élèves. De plus, le fait de discuter avec les élèves, de s'intéresser à eux et de connaître leur nom a permis aux participants de mieux les connaître et de développer une relation positive avec eux.

Je les connais. J'ai leur frère et sœur également. Leurs parents, je les vois à la sortie. Tous ceux qui font du sport, je suis au courant dans quelle équipe ils sont, quel sport ils font, puis je leur demande des nouvelles de ça. (Alexandra)

Les enseignant·e·s ont également mentionné trois pratiques clés soutenant les relations entre les élèves. Selon eux, il s'agit premièrement de soutenir le climat au sein du groupe, en travaillant sur le savoir-être, l'entraide, en mobilisant un système d'émulation de groupe et en utilisant la coopération entre les élèves. Cela peut se faire par exemple, en misant sur l'importance de l'esprit d'équipe, en valorisant le respect et l'éthique ou en permettant aux élèves d'utiliser leurs forces pour aider les autres. Pour sa part, Josée a expliqué qu'« [elle] les faisait souvent travailler en équipe avec les élèves de leur choix (...) avec qui ils s'entendent bien. »

Deuxièmement, certains ont appris aux élèves à gérer les conflits en gymnase, par exemple, en utilisant le « roche-papier-ciseaux » ou en utilisant la roue des choix pour régler la situation de façon équitable et autonome. Troisièmement, une enseignante a expliqué que pour faire les équipes, elle a utilisé l'application « TeamShake ». Ainsi, elle a formé aléatoirement ses équipes et a varié les regroupements afin que les élèves puissent travailler avec différentes personnes et créer de nouveaux liens sans créer de conflits lors de la formation des équipes.

Finalement, les enseignant·e·s ont témoigné de l'importance de cultiver la relation avec les parents. En effet, les enseignant·e·s ont expliqué que la communication avec les parents des élèves plus jeunes (préscolaire et première année) a été très aidante et que leur implication dans les activités de l'école a favorisé le développement de la relation.

Établissement des attentes claires

Quatre pratiques déclarées liées aux routines ont été signalées par les enseignant·e·s. Alexandra a d'abord relevé l'importance d'« avoir le plus de routines possible. » Parmi celles les plus déclarées, on retrouve la routine d'arrêt pour favoriser l'écoute des consignes, par exemple des coups de sifflet ou un décompte. D'autres enseignant·e·s ont plutôt valorisé les routines d'entrée. Ainsi, lorsque les élèves entrent au gymnase, ils ont des tâches à accomplir plutôt que de s'asseoir et d'attendre après ceux toujours aux vestiaires.

Par ailleurs, selon Marilou « Il faut avoir des règles claires, précises. » Tandis que Mélissa a soulevé l'importance de communiquer clairement les règles aux élèves pour que cela soit efficace. « C'est de nommer les choses, toujours préciser tes attentes. »

Attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage

Six pratiques clés ont permis de gérer l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Les enseignant·e·s ont rapporté qu'ils mettent en place des pratiques liées à la différenciation pédagogique en offrant des choix et des défis adaptés aux capacités hétérogènes des élèves. Émilie a expliqué qu'elle donnait « des défis et s'assurait que les élèves soient en situation de réussite. » D'autres pratiques différenciées visaient à répondre aux intérêts des élèves et à varier les activités d'apprentissage ou les modalités de formation des équipes pour donner des choix. Dans cette même perspective, d'autres ont mentionné le levier offert par le programme de formation de l'école québécoise en EPS, puisque les trois compétences disciplinaires à développer chez les élèves touchent à la fois les habiletés individuelles, la coopération entre les élèves et le mode de vie sain et actif. Ainsi, les enseignant·e·s ont affirmé que cette planification variée permet de rejoindre facilement les intérêts d'un grand nombre d'élèves.

Les témoignages ont également souligné l'importance de la supervision active, par exemple, se promener activement près des élèves ou avoir un aperçu général de tous les élèves en tout temps en EPS. La supervision active permet, selon les enseignant·e·s, de relever rapidement les comportements d'indiscipline ou de remarquer les élèves requérant une aide supplémentaire.

Gestion des ressources

L'organisation du matériel par les élèves s'est particulièrement démarquée pour la catégorie de gestion des ressources. En effet, les enseignant·e·s ont prôné la responsabilisation des élèves dans le rangement du matériel et d'autres responsabilités en EPS. Pour choisir ces élèves, les participants ont combiné les méthodes afin de permettre à tous les élèves d'avoir la chance de participer à ces tâches d'organisation, tout en soutenant les comportements attendus (choisir les élèves méritants, choisir les élèves calmes ou choisir les élèves qui ont besoin de bouger)

Le positionnement stratégique des élèves a été la seule pratique déclarée pour gérer l'espace. Plusieurs enseignant·e·s ont dit qu'ils attribuaient des places précises et récurrentes aux élèves dans le gymnase lors des périodes d'explications. Par exemple, lorsque Nicolas donne des explications, « les élèves viennent s'asseoir en formation en ligne. Il y a six rangées différentes qui vont avec leur couleur [d'équipe]. » En ce qui a trait à la gestion du temps, quelques enseignant·e·s ont rapporté qu'ils s'assuraient que les transitions d'une activité à l'autre soient les plus courtes possibles et qu'ils devaient également bien gérer le temps aux vestiaires.

Des pratiques ciblées essentielles pour les comportements d'indiscipline

Bien que les témoignages des participants exposent les nombreuses pratiques universelles mises en œuvre pour gérer les comportements d'indiscipline, les résultats permettent aussi de faire le constat qu'elles ne sont pas suffisantes pour prévenir et gérer adéquatement l'ensemble des comportements. Ainsi, plusieurs enseignant·e·s ont mobilisé des pratiques ciblées pour répondre aux besoins d'un petit nombre d'élèves ayant des comportements d'indiscipline plus fréquents ou intenses. De façon générale, les enseignant·e·s révèlent qu'ils ont eu recours à un vaste inventaire de pratiques majoritairement préventives et réactives positives. Néanmoins, ils témoignent de quelques pratiques réactives négatives (Tableau 3).

Tableau 3

Résumé des Pratiques Ciblées Déclarées Pour la Gestion Disciplinaire

Gestion de l'indiscipline	
Pratiques préventives	
<ul style="list-style-type: none">• Apprentissage socioémotionnel• Précorrection• Proximité/guidance physique et verbale	<ul style="list-style-type: none">• Limitation de l'espace et du matériel• Enseignement explicite des comportements• Renforcement des comportements attendus
Pratiques réactives positives	
<ul style="list-style-type: none">• Interventions liées à la communication• Ignorance intentionnelle• Appel direct	<ul style="list-style-type: none">• Conséquences logiques et naturelles• Intervention non verbale
Pratiques réactives négatives	
<ul style="list-style-type: none">• Punition	<ul style="list-style-type: none">• Retrait de la situation

En ce qui a trait aux pratiques ciblées préventives, plusieurs enseignant·e·s ont soutenu les apprentissages socioémotionnels des élèves. Selon les propos, certains ont permis aux élèves d'écouter les consignes debout derrière le groupe ou d'aller marcher à l'extérieur du gymnase avant d'avoir un comportement dérangeant. D'autres ont offert différents moyens d'apaisement, comme des outils sensoriels (des lézards lourds ou des « tangles »), des outils de modulation des émotions (une affiche où les élèves devaient suivre un dauphin avec leur doigt pour respirer) et des vélos stationnaires aux élèves pour les ramener dans leur zone de confort. Ces moyens étaient utilisés quand l'élève en sentait le besoin ou sur l'incitation de l'adulte.

On voit que ce n'est pas un coin de punition [en parlant du coin calme]. On a juste besoin d'un petit peu d'aide finalement pour retrouver notre zone de confort puis pouvoir revenir au cours. Donc, l'élève peut décider d'y aller par lui-même si vraiment il sent que ça ne va pas, qu'il a eu un conflit avec quelqu'un et qu'il va exploser. Moi, je peux demander à un élève d'y aller aussi. (Ariane)

Aussi, ils ont limité l'espace et le matériel dans le but de prévenir les comportements difficiles. En effet, ils se sont assurés d'utiliser l'espace stratégiquement en changeant les élèves de place lorsqu'ils avaient des comportements difficiles ou en les plaçant près d'eux, afin de maximiser leurs apprentissages, surtout lors des moments d'explication. Toujours dans une visée de prévention avec quelques élèves ayant des besoins plus ciblés, les enseignant·e·s ont affirmé utiliser la précorrection, par exemple en anticipant les arrêts. Puis, ils ont dit s'être assurés

d'enseigner explicitement les comportements attendus comme le dit Josée : « Modeler les comportements, toujours dire ce qui est attendu ». Finalement, ils ont souligné utiliser la proximité et la guidance physique et verbale pour aider ces élèves lors des activités.

En ce qui concerne les interventions réactives positives ciblées pour quelques élèves, pratiquement tous les enseignant·e·s ont mentionné renforcer les comportements attendus chez des élèves qui montraient des difficultés en ce sens. D'ailleurs, cette intervention est la plus rapportée. Ils ont renforcé positivement les comportements des élèves en les félicitant, en les valorisant ou en leur donnant des récréations en récompense.

J'avais des récrés récompenses. Si ton cours est beau, je choisis un élève à la fin du cours et il va avoir une récré récompense. Cet élève-là choisit un ami qu'il veut apporter (Justine)

D'autres enseignant·e·s ont appliqué des conséquences logiques et naturelles telles que de garder les élèves à la récréation pour récupérer le temps perdu en raison de difficulté de comportement. L'ignorance intentionnelle, l'intervention non verbale et l'appel direct (nommer le prénom de l'élève) ont également été nommés par les enseignant·e·s.

Certain.e.s enseignant·e·s ont mentionné qu'ils/elles ont utilisé des interventions en gradation. Par exemple, ils débutaient leur intervention en donnant un premier avertissement. Puis, au second avertissement, l'élève était retiré au banc. Si l'élève persistait et se rendait à un troisième avertissement, l'intervention augmentait en gradation et l'élève devait aller dans le corridor. Lors du quatrième avertissement, la technicienne en éducation spécialisée (TES) était appelée pour venir le chercher.

En ce qui a trait aux stratégies réactives négatives, le retrait de la situation appliqué comme la conséquence connue d'avance aux manquements a été l'intervention ciblée la plus discutée. Le retrait a par ailleurs été mobilisé au sein de la classe ou à l'extérieur de la classe. En effet, selon les témoignages, le retrait a été utilisé pour retirer l'élève de la situation d'apprentissage, mais en le gardant au gymnase, par exemple sur le banc. Justine a expliqué que « si le comportement perdure les élèves ont un carton rouge. [Ils sont] en petite pause sur le banc pour réfléchir au comportement qu'ils viennent de faire. » D'autres ont expliqué qu'ils expulsaient des élèves du gymnase en faisant appel à l'aide d'une personne-ressource, comme une éducatrice spécialisée ou à un autre intervenant. Les enseignant·e·s ont nuancé l'application du retrait en expliquant qu'ils y avaient recours dans le cas où le comportement dérangeant perdurait malgré les autres interventions ou si l'élève mettait en danger quiconque dans le gymnase.

Également, des témoignages ont évoqué des interventions liées à la communication comme d'aviser les parents lorsque les élèves ont eu des comportements d'indiscipline récurrents. D'autres enseignant·e·s ont plutôt discuté avec la personne titulaire de la classe ou avec les autres spécialistes de l'école dans le but d'avoir des informations supplémentaires sur l'élève. Finalement, une enseignante a rapporté qu'elle utilisait aussi la punition de faire courir les élèves sur place parce qu'ils étaient trop excités. La course visait néanmoins un but de soutien à l'autocontrôle des élèves, car selon elle, cela leur permettait de revenir au calme.

Discussion

Cette recherche qualitative interprétative visait à documenter les pratiques déclarées de douze enseignant·e·s d'EPS du primaire quant aux pratiques universelles et ciblées pour gérer les comportements d'indiscipline de leurs élèves. Les analyses effectuées à partir des dimensions conceptuelles de la gestion de classe de Gaudreau (2017) et des niveaux d'intervention du SCP ont montré que les enseignant·e·s déclarent majoritairement des pratiques universelles pour les quatre premières dimensions de la gestion de classe et qu'ils font appel à des pratiques ciblées pour la

gestion des comportements d'indiscipline. Ces résultats, présentés dans une perspective systémique et hiérarchique, soulignent la complexité de la tâche enseignant·e et la multiplicité des pratiques qui doivent être mobilisées pour gérer des comportements d'indiscipline des élèves dans le contexte d'enseignement spécialisé de l'EPS.

Les pratiques universelles : première avenue de gestion des comportements d'indiscipline

Les résultats sont en cohérence avec Alstot et Alstot (2015) qui soulignent qu'un enseignant·e efficace en gestion de classe utilise une variété de stratégies préventives pour réduire les comportements d'indiscipline. Ainsi, les résultats exposent que les enseignant·e·s cherchent à soutenir des relations positives, à établir clairement les attentes, à mousser l'engagement dans la tâche et à gérer les ressources en mobilisant un vaste inventaire de pratiques éducatives pour l'ensemble des élèves de leurs groupes. Ces résultats sont en cohérence avec les pratiques préventives informées par la recherche (Gaudreau, 2017; Lavay et coll., 2006) qui sont recommandées pour gérer les comportements d'indiscipline puisqu'elles permettent d'agir en amont des situations au lieu d'y réagir. Ils permettent également de réfuter la croyance qu'il faut d'abord contrôler son groupe pour permettre les apprentissages. En accord avec Girard et Vors (2018), ils présupposent plutôt que l'engagement et les apprentissages soutiennent les comportements attendus des élèves.

En ce qui a trait au développement des relations sociales positives, les pratiques ont grandement été rapportées autour des relations entre l'enseignant·e et les élèves et celles entre les élèves, ce qui est en cohésion avec la littérature. D'une part, Cothran et ses collègues (2015) mentionnent que le développement d'une relation bienveillante et respectueuse entre les enseignant·e·s et les élèves permet d'être plus efficace pour gérer les comportements d'indiscipline. En effet, il semble que lorsque les enseignant·e·s établissent un lien positif avec les élèves, ces derniers ont tendance à avoir moins de comportements d'indiscipline (Mainhard et coll., 2011; Petrie, 2014). De même, Suparporn (2000) suggère de promouvoir le travail en équipe puisque cela influence positivement les comportements des élèves. D'autre part, les relations positives avec l'enseignant·e et les élèves (Miller et coll., 2014) de même qu'avec leurs parents (Beaumont et coll., 2010), facilitent la gestion de classe puisque les enseignant·e·s connaissent bien les élèves et peuvent prévoir lesquels seront plus vulnérables selon l'activité proposée. Selon Girard et Vors (2018), les enseignant·e·s efficaces sont ceux dont la tolérance des comportements repose sur la lucidité et la connaissance du fonctionnement des élèves, car ils peuvent interpréter la situation en fonction du besoin sous-jacent à ce comportement de l'élève. Cette capacité à interpréter les comportements est d'ailleurs un levier contrariant l'adoption de stratégies coercitives dans les situations de gestion disciplinaire en EPS (Deliligka et coll., 2017). Ces pratiques pour entretenir des relations positives et bienveillantes de la part des participants questionnés dans la présente étude se distinguent d'ailleurs nettement de Hodval et coll. (2021), qui révèlent que le style d'enseignement directif, qui est le plus préconisé en EPS, diminue les opportunités de comprendre les comportements et de soutenir l'apprentissage socioémotionnel des élèves.

Les résultats dévoilent également que les enseignant·e·s rapportent de nombreuses stratégies réputées efficaces pour établir les règles et les attentes, de même qu'ils mobilisent plusieurs routines instaurées de multiples façons, selon que les élèves étaient jeunes ou plus vieux et de façon universelle. Ces pratiques vont dans le sens des recommandations des auteurs de référence en gestion de classe en EPS (Lavay et coll., 2006; Roth et coll., 2017) qui insistent sur l'importance d'implanter des règles et des routines en classe afin d'être efficaces dans la gestion et de tenter de réduire les comportements d'indiscipline. Parmi les pratiques les plus souvent mentionnées par les participants, on retrouve l'enseignement et la pratique des routines en début

d'année. Cothran et ses collaborateurs (2003) soulignent que la communication des règles en début d'année de même que l'application rapide et constante des règles est plus importante que les règles en soi. Également, les résultats exposent que les enseignant·e·s établissent non seulement des règles claires et précises, qu'ils expriment des attentes et des conséquences claires, et qu'ils s'assurent de faire appliquer celles-ci auprès des élèves. Ces résultats appuient l'idée que l'application conséquente et constante des règles permet d'établir les limites et montre aux élèves que l'enseignant·e est cohérent entre ces propos et ces actes (Cothran et coll., 2003).

Pour ce qui s'agit des pratiques universelles liées à l'attention et à l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, les résultats importants sont relatifs à l'utilisation de la différenciation pédagogique et de la supervision active dans les pratiques déclarées. La différenciation pédagogique est vue comme la première avenue permettant de répondre aux besoins hétérogènes des élèves et de soutenir leurs apprentissages (MEES, 2021). Cette étude montre de façon originale qu'elle peut être aussi déterminante dans la gestion des comportements d'indiscipline des élèves. En ce qui a trait à la supervision active, son importance perçue par les participants pour relever et gérer les comportements d'indiscipline lors des apprentissages rejoint les travaux de Hodval et ses collaborateurs (2021) et Arbogast et Chandler (2005). Selon ces chercheurs, superviser activement les élèves permet de réagir plus vite aux comportements émis et par le fait même, d'éviter une escalade comportementale puisque les enseignant·e·s s'assurent de garder une vue d'ensemble sur tous les élèves en même temps.

C'est la gestion du matériel qui a été l'élément clé de la gestion des ressources chez les enseignant·e·s en EPS de cette étude. Les participants ont discuté de différentes façons de mettre en place la gestion du matériel, principalement par le modelage ou sous forme de routines. Toutefois c'est la combinaison de l'organisation du matériel et de la responsabilisation des élèves qui ressort comme une pratique déterminante et originale chez les participants. Ils ont été nombreux à expliquer qu'ils demandaient l'aide des élèves pour installer ou ranger le matériel et à user de stratégies de responsabilisation pour faire le choix des élèves. L'instauration de pratiques combinées et leurs avantages n'ont pas été relevés dans les articles antérieurs.

Les pratiques ciblées : deuxième avenue de gestion des comportements d'indiscipline

Bien que les pratiques universelles étaient très présentes dans les discours, il demeure que la majorité des pratiques déclarées étaient ciblées pour la gestion de l'indiscipline. Trois constats d'importance découlent de ces analyses. Le premier constat est que les enseignant·e·s ont rapporté un peu plus de pratiques positives que négatives, ce qui peut avoir une incidence sur les conduites des élèves. Les travaux antérieurs concernent majoritairement des études réalisées en classe et non spécifiquement en EPS, ce qui démarque avantageusement les présents résultats. Toutefois, selon Clunies-Ross et coll. (2008), les pratiques réactives ont moins d'effets sur les comportements d'indiscipline des élèves que les pratiques préventives qui amènent plus de comportements positifs. Spécifiquement, Martineau et collaborateurs (1999) ont démontré que les pratiques positives amènent un climat de classe plus favorable aux apprentissages des élèves et qu'elles soutiennent leur bien-être. De leur côté, Frenzel et ses collaborateurs (2007) ont expliqué que lorsqu'un enseignant·e utilisait des pratiques plus négatives, les élèves pouvaient avoir tendance à vivre plus d'anxiété ou de colère, ce qui n'a pas été soulevé par les enseignant·e·s interrogés dans la présente étude. Puis, Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) ont mentionné que les pratiques réactives amenaient un stress plus élevé pour les enseignant·e·s.

Ainsi, les enseignant·e·s interrogés ont privilégié les pratiques réactives positives, notamment le renforcement des comportements attendus, les interventions liées à la communication, les conséquences logiques et naturelles, l'ignorance intentionnelle, l'intervention

non verbale, le système d'émulation positive de groupe ou l'appel direct. Ces résultats sont en concordance avec ceux de Kulinna (2007) qui révèlent que les enseignant·e·s ont tendance à utiliser des pratiques plus positives que négatives pour gérer les comportements d'indiscipline. Ces pratiques renvoient ainsi à ce que Girard et Vors (2018) nomment la stratégie d'ostentation/masquage qui se traduit par la focalisation des interventions sur le travail effectué et en valorisant les réalisations des élèves, ce qui participe à l'instauration d'un climat de travail dirigé vers les apprentissages plutôt que de mettre l'accent sur les comportements d'indiscipline.

Malgré tout, les enseignant·e·s interrogés révèlent qu'ils ont parfois eu recours à la punition et régulièrement au retrait de l'élève. Ce sont deux pratiques qui sont moins recommandées, car elles ne poursuivent pas de visée éducative et ne permettent pas d'enseigner le comportement attendu (Morier et coll., 2021). Les recherches attestent que l'approche punitive n'est pas efficace et qu'elle peut accentuer les comportements d'indiscipline des élèves à long terme (LaVigna et Willis, 2012; Simonsen et Sugai, 2013). Par ailleurs, bien que le retrait de la situation soit une des pratiques récurrentes déclarées par les enseignant·e·s, son application est nuancée par le fait que le retrait est souvent jumelé à une discussion avec l'élève en question. En écho à Kulinna (2007), la discussion directe est nommée comme une pratique à utiliser selon les témoignages. De même, certains enseignant·e·s du projet ont combiné différentes pratiques pour graduer les interventions auprès d'un élève qui ne répondait pas immédiatement aux attentes. Cette hiérarchisation des interventions illustre ainsi la nécessité de recourir à un inventaire de pratiques en gradation plutôt que de réagir impulsivement à un comportement d'indiscipline, si on veut promouvoir un encadrement de qualité (Gaudreau, 2017; Massé et coll., 2020)

Cette hiérarchisation s'arrime directement au deuxième constat qui avance que la gestion de l'indiscipline touche aux deux premiers niveaux du modèle de soutien au comportement positif (SCP). En effet, pour cette dimension, les enseignant·e·s ont révélé utiliser des pratiques universelles, pour l'ensemble du groupe (niveau un). Ils ont toutefois majoritairement mobilisé des pratiques ciblées de gestion disciplinaire (niveau deux). Il n'y avait pas de pratique ciblée dans les autres dimensions. Ce constat est particulièrement intéressant et novateur puisque peu d'études ont été réalisées sur le SCP en EPS. Selon l'étude effectuée par Buchanan et Hinton (2018), ce modèle d'intervention serait efficace en EPS puisqu'il permet d'améliorer les comportements des élèves, surtout en ce qui a trait aux règles. Ainsi, les comportements des élèves peuvent s'améliorer et leur autorégulation facilitée lorsque les enseignant·e·s planifient leurs pratiques en fonction du modèle du SCP, comme l'ont expliqué Voorhes et coll. (2013).

Le troisième constat révèle que les témoignages des enseignant·e·s rendent compte de pratiques prometteuses et originales en EPS comme le soutien aux apprentissages socioémotionnels des élèves, ce qui est une donnée novatrice en EPS. Néanmoins, ce constat est en cohérence avec les pratiques d'enseignant·e·s québécois relevées par Massé et coll. (2018) pour gérer les comportements difficiles. Ainsi, l'utilisation des coins calme et des outils de pratiques réflexives et d'apaisement répondent à la nécessité de répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés de régulation en les outillant pour revenir rapidement et adéquatement à la tâche (Verret et Massé, 2019). Ils permettent d'alterner entre les moments de haute intensité et ceux de faible intensité (Girard et Vors, 2018) pour permettre aux élèves de décharger le « trop plein ». Ils s'inscrivent donc dans un courant de bienveillance envers leurs élèves plutôt que de punition, en plus de soutenir la responsabilisation de ceux-ci (Champagne, 2011). Ceci est un résultat très original et novateur puisque la mise en œuvre et l'efficacité de ces pratiques sont encore relativement peu documentées dans la littérature scientifique. Cela encourage la poursuite des études en ce sens en EPS.

Limites et perspectives

Une première limite de l'étude repose sur le biais de désirabilité qu'y peut être induit lors d'analyses basées sur des pratiques déclarées. Les résultats doivent donc être analysés avec prudence, car on ne peut pas supposer de la mise en œuvre réelle des pratiques, témoigner de leur efficacité chez les élèves ou même les nuancer en raison du contexte d'enseignement particulier de la personne. Par ailleurs, il semble que les élèves peuvent avoir des conceptions différentes des enseignant·e·s en ce qui concerne les incidents disciplinaires en EPS (Cothran et Kulinna, 2015). Ainsi, les prochaines études devraient inclure les témoignages des élèves et des mesures objectives comme les captures vidéo afin de documenter les conditions réelles de mise en œuvre des pratiques et leurs efficacités chez les élèves.

Conclusion

Le but de cette étude à devis qualitatif interprétatif était de documenter les pratiques déclarées des enseignant·e·s en EPS du primaire sur leur gestion des comportements d'indiscipline des élèves. Douze enseignant·e·s d'EPS, dix femmes et deux hommes, ont été interrogés lors d'entretiens semi-dirigés conduits autour des cinq dimensions de la gestion de classe de Gaudreau (2017) et des niveaux du modèle de SCP (OSEP, 2012; Sugai et Horner, 2009), ce qui permet une analyse systémique et hiérarchique novatrice.

L'analyse de contenu apporte de nouvelles connaissances sur le plan scientifique puisqu'elle expose que les enseignant·e·s d'EPS utilisent surtout les pratiques universelles de gestion de classe en prévention et quelques pratiques ciblées en réaction aux comportements d'indiscipline. Les résultats de l'étude confirment la pertinence de combiner et hiérarchiser un vaste répertoire de pratiques de gestion de classe puisqu'elles permettent aux enseignant·e·s d'agir en proactivité aux situations plutôt que d'y réagir impulsivement. Elle fait aussi émerger des pratiques novatrices et prometteuses mises en œuvre par les enseignant·e·s d'EPS pour soutenir la régulation socioémotionnelle des élèves du primaire. Cela encourage la poursuite de travaux futurs sur les interventions en gestion de classe en EPS.

Références

- Alstot, A. E. et Alstot, C. D. (2015). Behavior Management : Examining the functions of behavior. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(2), 22-28. doi:10.1080/07303084.2014.988373.
- Arbogast, G. et Chandler, J. P. (2005). Classroom management behaviors of effective physical educators. *Strategies*, 19, 7-11. doi : 10.1080/08924562.2005.11000381.
- Barnes, A. et Harlacher, J. (2008). Clearing the confusion : Response-to-intervention as a set of principles. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 417-431. doi:10.1353/etc.0.0000.
- Barney, D., Pleban, F. T., Fullmer, M., Griffiths, R., Higginson, K., et Whaley, D. (2016). Appropriate or inappropriate practice: Exercise as punishment in physical education class. *The Physical Educator*, 73, 59-73. doi:10.18666/tpe-2016-v73-i1-5952.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Document inédit. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Récupéré de https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. doi : 10.7202/1070386ar.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et à l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. doi:10.1177/0829573514542219.
- Block, M. E., Henderson, H. et Lavay, B. (2016). Positive behavior support of children with challenging behaviors. Dans M. E. Block (dir.), *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education – Including Students with Disabilities in Sports and Recreation* (4e éd., p. 305-332). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Brodeur, M., Dion, E., Laplante, L., Mercier, J., Desrochers, A. et Burnot-Trites, M. (2010). Prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture : mobilisation des connaissances issues de la recherche par l'implantation du modèle à trois niveaux. *Vivre le primaire*, 23(1), 29-31. doi : 10.1177/10983007060080010301.
- Buchanan, A. M. et Hinton, V. (2018). Positive behavior support in physical education: A case from a pre-service field experience. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 74-86. doi:10.26803/ijlter.17.2.5.
- Champagne, T. (2011). *Sensory Modulation and Environnement: Essential Elements of Occupation: Handbook and Reference*. Pearson.
- 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. doi:10.1080/0144341080226700.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2003). This is kind of giving a secret away....: Students perspectives on effective classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435-444. doi:10.1016/s0742-051x(03)00027-1.

- Cothran, D., & Kulinna, P. (2015). Classroom management in physical education. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2 ed., pp. 240-260). Routledge.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les interventions comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 209-226). Gaëtan Morin Éditeur.
- Cummings, K. (2006). Research and Theory Into Practice. Paper presented at the Oregon RTI Summit: Scaling-up Response to Intervention in Schools, Eugene, OR.
- Deliligka, S., Bekiari, A., & Sympas, I. (2017). Verbal aggressiveness and argumentativeness in physical education: Perceptions of teachers and students in qualitative and quantitative exploration. *Psychology*, 8(11), 1693.
- Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J.-S., Turcotte, S., Roy, M. et Brunelle, J.P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *STAPS*, 2(81), 73-88. doi : 10.3917/sta.081.0073.
- Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J.-S. et Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193. doi:10.7202/1017466ar.
- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M. Tourigny, J.-S et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPSA) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Science et Motricité*, 2(73), 39-54. doi:10.1051/sm/2010014.
- Fejgin, N., Talmor, R. et Erlich, I. (2005). Show me the child at seven: The consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849. doi:10-1177/1356336x05049823.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives. (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.001.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi:10- 7202/1007731ar.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université du Québec.
- Girard, A. et Vors, O. (2018). L'engagement des élèves en EPS. L'élève « difficile ». Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS. D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles*. (p. 123-128). Paris : Revue EPS.
- Goyette, R., Doré, R. et Dion, É. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 3-14. doi:10.1123/jtpe.20.1.3.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Hinton, V., Buchanan, A. M. et Rudisill, M. (2016). A conceptual model of structured support in physical education. *Preventing School Failure*, 60(3), 259-266. doi:10.1080/1045988x.2015.1111190.

- Hodval, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T. et Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review*, 27(3), 455-472. doi:10.1177/1356336x20960498.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. doi : 10.1007/s11159-013-9367-z.
- Kulinna, P. H. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 21-30.
- Lavay, B., French, R.W. et Henderson, H. (2006). *Positive Behavior Management in Physical Activity Settings* (2e éd.). Human Kinetics.
- Lavay, B., Henderson, H., French, R. W. et Guthrie, S. (2011). Behavior management instructional practices and content of college/university physical education teacher education (PETE) programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 195-210. doi:10.1080/17408989.2010.548063.
- Lavay, B., French, R. W. et Henderson, H. (2016). *Positive Behavior Management in Physical Activity Settings* (3e éd.). Human Kinetics.
- LaVigna, G. W. et Willis, T. J. (2012). The efficacy of positive behavior support with the most challenging behavior: The evidence and its implications. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 37, 185-195. doi:10.3109/13668250.2012.696597.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthodes GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Little, E., Hudson, A. et Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology*, 22(3), 251-266. doi:10.180/01443410220138494
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour : Within- and across- lesson associations with the classroom social Climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.03.003.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Laakso, L. et Whipp, P. R. (2014). Physical education teachers in motion: An account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 418-435. doi:10.1080/17408989.2013.780590.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. doi:10- 7202/032010ar.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L., Nadeau, M-F., Verret, C. et Gaudreau, N. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des Sciences de l'éducation*, 46(1), 41- 63. doi:10.7202/1070726ar.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- 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. doi:10.7202/1034491ar.

- Miller, G., Fredenburg, K. B. et Diedrich, K. C. (2014). Management/discipline strategies of today's top U.S. physical education teachers. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 3(3), 228-236.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Différenciation pédagogique. Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
- Morier, M., Nadeau, M.-F., Nadeau, S. et Beaudoin, M. (2021). Pourquoi les enseignants utilisent des stratégies punitives? *La foucade*, 21(2), 30-32.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. et Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. doi:10.1177/1356336x05049826.
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T. ... Maher, A. (2020). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401-418. doi:10.1177/1356336X20953872.
- Office of Special Education Programs. (2012). *School-wide PBIS: What is schoolwide PBIS?* Retrieved August 15, 2012, from <http://www.pbis.org/school/default.aspx>
- Petrie, K. (2014). Rights, responsibilities and school climate. *Leadership in Focus*, 34, 18-20.
- Putman, S. M. (2012). Investigating teacher efficacy: Comparing preservice and inservice teachers with different levels of experiences. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. doi:10.1080/01626620.2012.642285.
- Roth, K., Zittel, L., Pyfer, J., & Auxter, D. (2017). Enhancing Student Behavior. In *Principles and Methods of Adapted Physical Education and Recreation* (12 ed., p. 239-260).
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8. doi:10.1522/030095805.
- Safran, S. P. et Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary Practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373. doi:10.1177/001440290306900307.
- Savoie-Zacj, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Simonsen, B. et Sugai, G. (2013). PBIS in alternative education settings: Positive support for youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of Children*, 36, 3-14. doi:10.1353/etc.2013.0030.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. doi:10.1353/etc.0.0007.
- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), 26-32.
- Stormont, M. et Reinke, W. (2013). Implementing tier 2 social behavioral interventions: Current issues, challenges, and promising approaches. *Journal of Applied School Psychology*, 29(2), p. 121-125. doi:10.1080/15377903.2013.778769.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57(3), 124-135.

- Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237. doi:10.1080/09362830903235375.
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J.-P. et Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 12(1), 57-77. doi:10.4000/ejrieps.6094.
- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J., Roure, C. et Langlois-Pelletier, N. (2023). Les intentions et les pratiques de différenciation pédagogique pendant une communauté d'apprentissage professionnelle à visée inclusive en éducation physique. *PhenEPS*, 13(2), 1-23.
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., et Bergeron, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS: Quels défis pour l'inclusion? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- Verret, C. et Massé, L. (2019). Use of de-escalation, seclusion and physical restraint measures in a special education school for children with emotional behavior disorder. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 357-373. doi:10.1080/13632752.2019.1628375.
- Voorhees, M. D., Walker, V. L., Snell, M. E. et Smith, C. G. (2013). A demonstration of individualized behavior support interventions by head start staff to address children's challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 173-185. doi:10.2511/027494813809330324.