

Fréquence d'utilisation de pratiques de gestion de classe selon la perception d'élèves du deuxième cycle du secondaire : la contribution majeure de l'expérience scolaire globale

Vincent Bernier

Université de Sherbrooke

Jeanne Lagacé-Leblanc

Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle Poulin

Université de Sherbrooke

Josiane Ladouceur

Université du Québec à Montréal

Résumé

Plusieurs études portant sur la gestion de classe ont recueilli le point de vue des enseignants concernant leurs pratiques. Cependant, le point de vue des élèves, témoins aux premières loges de ces pratiques, demeure relativement peu étudié. Cette recherche vise à mesurer les perceptions d'élèves du deuxième cycle du secondaire concernant

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation (Online First / Prépublication)

©2025 Canadian Society for the Study of Education/
Société canadienne pour l'étude de l'éducation

www.cje-rce.ca

les pratiques de gestion de classe proactives et réactives de leurs enseignants, et à examiner la contribution de variables personnelles (ex., l'expérience scolaire globale) et environnementales (ex., le niveau scolaire, le type d'école, le programme d'études). Pour y arriver, un devis de recherche quantitatif a été retenu et 278 élèves ont été recrutés dans quatre écoles secondaires pour répondre à un questionnaire électronique autorapporté. Les résultats offrent une perspective inédite sur la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion de classe dans des écoles secondaires québécoises en présentant un portrait plus préventif que réactif. Ils mettent aussi en évidence la contribution majeure de la qualité de l'expérience scolaire globale des élèves en rapport avec leurs perceptions. Les résultats permettent également de dégager des pistes d'intervention et de recherche.

Mots-clés : pratiques de gestion de classe, perceptions des élèves, fréquence d'utilisation, écoles secondaires, classes ordinaires, expérience scolaire globale

Abstract

Many classroom management studies have documented teachers' perspectives on their practices. However, the perspective of students, who witness these practices firsthand, has received relatively little attention. This research aimed to measure senior high school students' perceptions of their teachers' proactive and reactive classroom management practices, and to examine the contribution of personal (e.g., school experience) and environmental (e.g., grade level, school type, curriculum) variables. To achieve this, a quantitative research design was adopted and 278 students were recruited from four secondary schools to complete a self-reported online questionnaire. The results offer a novel perspective on the frequency of use of classroom management practices in Quebec high schools by presenting a portrait that is more preventive than reactive. They also highlight the major contribution of the quality of students' school experience. The results also allow for the identification of avenues for intervention and research.

Keywords: classroom management practices, student perceptions, frequency, secondary school, mainstream classroom, school experience

Remerciements

Ce projet a été rendu possible grâce au Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). L'équipe de recherche tient à remercier les directions d'école ayant

accepté que ce projet se déroule dans leurs établissements et tous les élèves qui ont répondu à l'appel en participant à la collecte de données.

Problématique

La gestion de classe représente un défi complexe pour bon nombre d'enseignants qui se retrouvent face à des groupes d'élèves de plus en plus diversifiés au secondaire et, parfois, difficiles à gérer (Bergeron, 2014; Prior, 2014). Considérée comme l'un des aspects les plus ardues et stressants du travail des enseignants (McCormick et Barnett, 2011), la gestion de classe émerge aussi comme l'une des principales raisons évoquées par ceux qui abandonnent la profession enseignante (Mukamurera et al., 2019). En outre, plusieurs enseignants s'estiment peu compétents, inadéquatement formés et insuffisamment outillés pour gérer leurs classes ainsi que les comportements difficiles qui peuvent y survenir (Oliver et Reschly, 2007; Shank, 2023). Que ce soit par manque de formation ou de ressources, les pratiques proactives et réactives requises pour gérer efficacement une classe demeurent peu connues et peu appliquées par certains enseignants qui semblent disposer d'un registre de pratiques peu varié (Evans et al., 2012; Maggin et al., 2011/2019; Massé et al., 2020). Pourtant, l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces est essentielle pour parvenir à répondre à la diversité des besoins de tous les élèves du secondaire (Gaudreau et al., 2016; Gaudreau et al., 2018; Rousseau et al., 2017). En effet, les pratiques de gestion de classe efficaces sont associées à de meilleurs résultats scolaires, à des niveaux de motivation et de responsabilisation accrus, ainsi qu'à une plus faible prévalence de problèmes de comportement chez les élèves (Mitchell et Bradshaw, 2013; Romi et al., 2009; Tran, 2015). De plus, le recours fréquent à ces pratiques a le potentiel de faire vivre des expériences scolaires positives aux élèves, d'améliorer leur qualité de vie à l'école et de diminuer leur exclusion de la classe (Bernier et al., 2021b; Desbiens et al., 2014; Fortier et Prochnow, 2018; Gaudreau et al., 2016).

La littérature dans le champ de la gestion de classe et des comportements met en évidence plusieurs pratiques reconnues efficaces et recommandées, comme les pratiques préventives, proactives ou réactives positives (Bernier et al., 2022b; Gaudreau et al., 2016). De nombreuses recherches indiquent que ces dernières sont celles qui ont le plus grand effet positif sur le climat d'apprentissage, l'engagement et le comportement des élèves (Bernier et al., 2022b; Emmer et Sabornie, 2015; Freiberg et al., 2020; Gaudreau, 2011; Marzano et al., 2003). Pourtant, certaines pratiques de gestion de classe proactives

(ex., expliquer les intentions pédagogiques du cours, impliquer activement les élèves dans les activités, offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin, etc.) et réactives positives (ex., renforcer et questionner les élèves, offrir des choix de comportements, discuter des conséquences, aider l'élève à comprendre son comportement, etc.) demeurent moins connues, et donc systématiquement moins utilisées (Shank, 2023). À l'inverse, la recherche dans le domaine admet certaines pratiques comme étant peu, voire pas efficaces, et donc moins recommandées. Par exemple, les pratiques réactives négatives de nature punitive, exclusive ou agressive, comme les réprimandes, les punitions, les retenues, les insultes et les cris, figurent parmi les pratiques de gestion de classe non recommandées, puisque leur inefficacité est bien démontrée (Boudreault et al., 2019; Dimitrellou et Male, 2022; Garric, 2019; Perry et al., 2024). En effet, ces pratiques tendent à augmenter les comportements problématiques, à nuire à la qualité des relations avec les enseignants et à diminuer l'engagement scolaire des élèves (Payne, 2015; Trotman et al., 2015). Pourtant, des recherches rendent compte du recours à certaines de ces pratiques réactives négatives au secondaire pour assurer la gestion de classe et réprimer les comportements difficiles (Bernier et al., 2022b; Massé et al., 2020).

Alors que plusieurs études se sont intéressées à la gestion de classe du point de vue des enseignants, la présente étude met plutôt à l'avant-scène le point de vue des élèves, puisqu'ils sont les principaux bénéficiaires de ces pratiques au quotidien. Cette étude s'inscrit d'ailleurs dans une série de récents travaux menés sur les perceptions des élèves québécois vis-à-vis de la gestion de classe au primaire (Beaudoin, 2021) et en adaptation scolaire au secondaire (Bernier, 2021). À ce propos, il s'avère que les élèves ont la capacité de poser un regard critique, pertinent et nuancé sur la manière dont les enseignants gèrent leurs classes et que ce regard est nécessaire pour que les retombées de la gestion de classe soient optimales (Bernier et al., 2021a; Bernier et al., 2022b; Groves et Welsh, 2010; Montuoro et Lewis, 2015). Les perceptions des élèves représentent donc d'excellentes sources d'information sur ce qui se déroule réellement en classe (André et al., 2020; Cothran et Kulinna, 2007) et tendent à concorder davantage avec celles d'observateurs indépendants qu'avec celles des enseignants (Ellis et al., 2007; Scherzinger et Wettstein, 2019), ces derniers ayant souvent des perceptions plus positives de leur gestion de classe (Murray et al., 2008). Les perceptions des élèves représentent ainsi un baromètre plus objectif des pratiques réellement mises en œuvre par les enseignants et sont nécessaires pour orienter et améliorer la gestion de classe. Il s'avère donc pertinent, à la fois sur les plans social et scientifique, d'examiner les pratiques de gestion de classe proactives et

réactives à partir des perceptions des élèves et d'écouter leurs voix afin de mieux répondre à leurs besoins, tant sur le plan des apprentissages que sur celui des comportements.

Objectifs de l'étude

Actuellement, l'étude de la gestion de classe à travers le prisme d'élèves du secondaire demeure limitée. Afin de couvrir cet angle mort, l'objectif principal de cette recherche est de mesurer les perceptions d'élèves du deuxième cycle du secondaire concernant les pratiques de gestion de classe de leurs enseignants. Le choix de ce sous-groupe d'élèves est judicieux, puisqu'il possède une plus longue et vaste expérience à l'école secondaire pertinente pour les fins de cette recherche. À partir du contexte et du vécu scolaire d'élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire, cette étude vise spécifiquement à mesurer leurs perceptions concernant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion de classe proactives et réactives, et à examiner la contribution de variables personnelles et environnementales sur la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe perçues.

Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques de gestion de classe réfèrent à

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences. (Gaudreau, 2024, p. 6)

La gestion de classe représente donc un acte complexe et diversifié. En ce sens, la gestion de classe n'est pas étudiée en fonction d'un modèle théorique spécifique (ex., Canter, Dreikurs, Glasser, Gordon), mais plutôt en fonction d'un modèle d'intervention pluraliste analytique (Gaudreau, 2024) centré sur les pratiques que les enseignants doivent mobiliser en classe, de manière contrôlée, systématique et réfléchie, afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Ce choix permet de catégoriser les champs d'action en gestion de classe selon deux types de pratiques : 1) celles de nature proactive visant à instaurer et maintenir un climat de classe positif qui favorise l'engagement, l'apprentissage et la réussite des élèves ; et 2) celles de nature réactive, positive ou négative, visant à gérer les

problèmes de comportement et à restaurer le climat de classe. Le Tableau 1 présente des exemples de catégories de pratiques proactives et réactives. Enfin, la combinaison de ces deux catégories de pratiques facilite la compréhension des élèves et leur permet de poser un regard étendu sur la gestion de classe en ne se limitant pas uniquement à la gestion des comportements.

Tableau 1.

Exemples de pratiques de gestion de classe proactives et réactives

Pratiques de gestion de classe proactives	Pratiques de gestion de classe réactives
Gérer les ressources (temps, espace, matériel, numérique)	Intervenir de manière positive : renforcer/ récompenser les bons comportements appropriés, ignorer les comportements difficiles mineurs, restructurer les activités, offrir des choix, discuter, questionner, utiliser l'humour, aider, comprendre
Organiser le fonctionnement de la classe (établir des attentes, règles, consignes, routines, procédures et explications claires)	
Établir un climat sécurisant et respectueux	Intervenir de manière négative : punir les élèves (individuellement ou en groupe), réagir de manière agressive (crier, insulter, humilier, dénigrer, rejeter, exclure)
Développer des relations positives avec et entre les élèves (et leurs parents)	
Activer, stimuler et soutenir l'apprentissage (engagement, motivation)	

Note. Inspiré de Archambault et Chouinard (2022); Bissonnette et al. (2016); Gaudreau (2024); Maulana et al. (2023); Sabornie et Espelage (2023).

Par ailleurs, dans cette étude, les perceptions des élèves renvoient « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). L'expérience scolaire, décrite d'un point de vue subjectif, réfère « au sens que le sujet accorde à sa scolarité, à son parcours scolaire, aux savoirs et à l'apprentissage, à son statut d'élève et à ses projets » (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012, p. 322), ainsi qu'aux relations qu'il entretient avec ses pairs et le personnel enseignant. Le type d'école, soit publique ou privée, et le programme d'études, soit régulier ou à vocation particulière, font aussi partie des variables retenues dans ce projet. Au Québec, les programmes d'études à vocation particulière (à l'école publique ou privée) englobent tous les programmes se distinguant du régulier, comme les programmes

de Sport-études ou Arts-études, Sciences-études ou encore le programme d'éducation intermédiaire (PEI), et leur accessibilité repose sur des critères de sélection variables d'un milieu scolaire à l'autre. La section suivante détaillera les programmes à vocation particulière faisant partie de l'échantillon de recherche.

Méthodologie

Cette étude mobilise un devis de recherche quantitatif afin d'atteindre ses objectifs descriptifs et exploratoires, et emploie des méthodes de collecte et d'analyse de données quantitatives.

Participants

Un total de 413 élèves du 2^e cycle du secondaire (3^e, 4^e et 5^e secondaire) ont accepté de répondre à un questionnaire en ligne à une seule reprise. Parmi ceux-ci, 135 élèves ont été exclus des analyses parce qu'ils n'ont répondu à aucune question ($n = 88$) ou parce qu'ils n'ont pas répondu à l'ensemble des questions portant sur les pratiques de gestion de classe (proactives et réactives) utilisées par leurs enseignants ($n = 47$). L'échantillon final se compose donc de 278 élèves (57,9 % de filles et 39,2 % de garçons, 1,4 % non binaire, 1,4 % préférant ne pas s'identifier). Les participants de l'étude sont âgés de 14 à 18 ans ($M = 16,13$; $ÉT = 0,90$) et proviennent de quatre écoles secondaires québécoises (types d'école : une école privée et trois écoles publiques). Le Tableau 2 présente les principales caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon final. D'une part, 54 % des participants ($n = 151$) étaient inscrits dans un programme à vocation particulière, soit dans un programme international (PEI) ($n = 5$), en concentration musique-arts ($n = 11$), en concentration sports ($n = 57$), en concentration arts ($n = 24$), en concentration sciences et mathématiques ($n = 33$), en concentration langue ($n = 4$), en concentration arts de la scène et dramatique ($n = 10$) ou dans une autre concentration ($n = 7$). D'autre part, 46 % des participants ($n = 127$) étaient dans un programme d'études régulier (sans vocation particulière). En moyenne, les élèves rapportent une bonne (assez heureuse) expérience scolaire globale ($M = 2,55$; $ÉT = 0,84$; min = 1 ; max = 5). Enfin, 23 % des participants bénéficiant d'un plan d'intervention ($n = 65$) présentent différentes difficultés liées au trouble de déficit de l'attention/hyperactivité ($n = 31$), à l'opposition ($n = 3$), à l'anxiété ($n = 22$), à un trouble d'apprentissage ($n = 24$) ou au trouble du spectre de l'autisme ($n = 4$).

Tableau 2.

Caractéristiques des participants à partir de la fréquence et de la moyenne des variables indépendantes

Caractéristiques	Fréquence (%)
Niveau scolaire	
3 ^e secondaire	34 (12,2)
4 ^e secondaire	69 (24,8)
5 ^e secondaire	175 (62,9)
Âge	
14 ans	17 (6,1)
15 ans	42 (15,1)
16 ans	112 (40,3)
17 ans	103 (37,1)
18 ans	4 (1,4)
Type d'école	
Privée	32 (11,5)
Publique	246 (88,5)
Programme d'études	
Régulier	127 (45,7)
Vocation particulière	151 (54,3)
Plan d'intervention actif	
Oui	65 (23,4)
Non	213 (76,6)
Expérience scolaire globale	
Très mauvaise – Très malheureuse	8 (2,9)
Mauvaise – Assez malheureuse	24 (8,6)
Moyenne – Ni heureuse ni malheureuse	97 (34,9)
Bonne – Assez heureuse	133 (47,8)
Très bonne – Très heureuse	16 (5,8)

Procédure

Après avoir obtenu la certification éthique de l'université du chercheur responsable, l'équipe de recherche a sollicité la collaboration de 12 directions d'écoles secondaires québécoises. Quatre d'entre elles ont accepté de proposer le projet à leurs élèves du 2^e cycle (3^e, 4^e et 5^e secondaire). Sur le plan éthique, le recrutement visait seulement ce cycle, car les participants devaient avoir 14 ans et plus pour pouvoir consentir seuls à participer ou non au projet. Ce choix a permis de recruter, plus facilement grâce à une procédure moins lourde (exemption du consentement parental), des élèves plus âgés ayant plus de vécu au secondaire, ainsi qu'une meilleure capacité à porter un regard juste et précis sur les pratiques de leurs enseignants. Les écoles recrutées se situent dans la grande région de Montréal ($n = 3$) et dans la région du Bas-Saint-Laurent ($n = 1$).

Le recrutement s'est effectué entre les mois de février et de mai 2023. Les participants potentiels ont reçu une invitation par courriel de la part de la direction de leur école les invitant à prendre connaissance du projet de recherche pour lequel on sollicitait leur participation. Les élèves intéressés pouvaient alors se rendre directement en ligne pour consentir (via un formulaire d'informations et de consentement) à participer au projet et remplir le questionnaire autorapporté (une seule fois, sur la plateforme *LimeSurvey*). La passation s'est majoritairement effectuée sur du temps personnel des élèves (ex., le midi ou le soir), bien qu'une minorité ($n = 80$) ait obtenu du temps de classe pour y participer dans une des écoles. La durée moyenne de passation du questionnaire était de 13 minutes.

Instruments de mesure

Questionnaire de données sociodémographiques

Le questionnaire comportait 11 questions portant sur les variables personnelles de l'élève, telles que l'âge, le genre¹, le niveau scolaire, l'école fréquentée, le type d'école (publique ou privée), l'expérience scolaire globale, le plan d'intervention (et les besoins particuliers, le cas échéant), le programme d'études (régulier ou à vocation particulière, à cocher parmi

1 L'intégration d'une perspective de genre dans cette étude a permis aux participants de répondre en fonction de l'identité de genre à laquelle ils s'identifient.

les choix listés ou à spécifier, le cas échéant) et la région administrative du Québec. Les données concernant ces variables se trouvent principalement dans le Tableau 2 présenté plus tôt.

Questionnaires sur les perceptions d'élèves concernant les pratiques de gestion de classe proactives et réactives utilisées par leurs enseignants

Deux instruments ont été utilisés pour mesurer les perceptions des pratiques de gestion de classe. D'abord, les perceptions des pratiques de gestion de classe proactives ont été mesurées au moyen du questionnaire validé *My Teacher Questionnaire* (MTQ), de Maulana et al. (2015a), élaboré à partir du *Effective Teaching Behavior Model* (Van de Grift, 2007) et traduit pour les fins de cette étude². Ce questionnaire comporte 24 items répartis dans six domaines d'intervention préventive au cœur d'une gestion de classe de qualité : 1) établir un climat de classe sécurisant et respectueux (3 items; $\alpha = 0,52^3$; ex. d'item : « mes enseignants me traitent avec respect ») ; 2) organiser le fonctionnement de la classe (3 items; $\alpha = 0,51$; ex. d'item : « mes enseignants appliquent des règles claires »); 3) transmettre des explications claires et structurées (5 items; $\alpha = 0,73$; ex. d'item : « mes enseignants utilisent des exemples clairs »); 4) activer et stimuler l'apprentissage (3 items; $\alpha = 0,66$; ex. d'item : « mes enseignants me motivent en classe »); 5) soutenir l'apprentissage (7 items; $\alpha = 0,82$; ex. d'item : « mes enseignants vérifient si j'ai compris la matière »); et 6) enseigner des stratégies d'apprentissage (3 items; $\alpha = 0,62$; ex. d'item : « mes enseignants me montrent des stratégies d'apprentissage et d'organisation »). Utilisé dans plusieurs pays auprès de dizaines de milliers d'élèves (André et al., 2020; Inda-Caro et al., 2019; Maulana et al., 2015b), ce questionnaire permet d'étudier les pratiques proactives mises en place par les enseignants pour instaurer et maintenir un climat de classe qui favorise l'engagement et l'apprentissage.

Ensuite, les perceptions des pratiques réactives (positives et négatives) ont été mesurées au moyen du questionnaire *Students' Perceptions of Classroom Management Strategies* de Tran (2015), traduit pour les fins de cette étude³. Il comporte 20 items qui

2 La méthode de traduction renversée parallèle (Vallerand, 1989) a été utilisée par les auteurs de cette étude pour produire les versions francophones des échelles utilisées dans le questionnaire.

3 La cohérence interne des échelles de la version française a été calculée à partir de l'échantillon de cette étude ($N = 278$).

mesurent cinq stratégies réactives utilisées en réponse à l'émergence de comportements perturbateurs et pour restaurer le climat de classe, dont trois sont positives : 1) renforcer et récompenser (4 items; $\alpha = 0,73$; ex. d'item : « mes enseignants félicitent toute la classe pour le bon fonctionnement du groupe »), 2) questionner (4 items; $\alpha = 0,60$; ex. d'item : « mes enseignants offrent des choix de comportements aux élèves pour les faire décider, par eux-mêmes, de bien se comporter ») et 3) discuter (4 items; $\alpha = 0,74$; ex. d'item : « mes enseignants discutent du comportement des élèves avec eux pour leur permettre de trouver une meilleure façon de se comporter à l'avenir »); et deux sont négatives : 4) punir (4 items; $\alpha = 0,67$; ex. d'item : « mes enseignants punissent les élèves qui se comportent mal ») et 5) réagir de manière agressive (4 items; $\alpha = 0,71$; ex. d'item : « mes enseignants crient après les élèves qui se comportent mal »). Les participants devaient noter leurs perceptions sur une échelle de Likert en 4 points : 1 (*jamais*), 2 (*rarement*), 3 (*souvent*) et 4 (*toujours*). Plus la moyenne à l'échelle est élevée, plus les élèves perçoivent et rapportent que leurs enseignants utilisent fréquemment ces pratiques de gestion de classe pour établir, maintenir ou restaurer le climat d'apprentissage.

Analyses statistiques

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 27. Des analyses préliminaires ont examiné la présence de données manquantes, de valeurs extrêmes et la normalité de distribution. L'équipe de recherche a réalisé des analyses descriptives, comme des moyennes, des écarts-types et des corrélations de Pearson, sur l'ensemble des variables à l'étude. Elle a par la suite mené une série de tests *t* pour échantillons appariés sur les scores moyens de chaque échelle de pratiques de gestion de classe proactives et une autre sur les échelles de pratiques de gestion de classe réactives afin de vérifier leur indépendance les unes par rapport aux autres. Ensuite, une première série de régressions linéaires multiples a été effectuée sur les échelles de pratiques de gestion de classe proactives. Les variables personnelles des participants, incluant le niveau scolaire, le type d'école, le programme d'études et l'expérience scolaire globale, sont introduites comme variables indépendantes compte tenu de leur influence potentielle sur la perception de la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe. La deuxième régression est une régression linéaire simple sur les échelles de pratiques de gestion de classe réactives et l'expérience scolaire globale. Les variables personnelles liées

au niveau scolaire, au type d'école et au programme d'études n'ont pas été intégrées à cette seconde régression compte tenu de l'absence de corrélations significatives avec les pratiques réactives. Les prémisses de normalité sont validées par l'examen de l'asymétrie et du kurtosis, l'indépendance des erreurs est vérifiée avec la statistique Durbin-Watson, l'homoscédasticité par le test Breusch-Pagan et la multicollinéarité est vérifiée avec le facteur d'inflation de la variance (*variance inflation factor* [VIF]). Pour l'échelle des pratiques de gestion de classe proactives « Établir un climat de classe sécurisant et respectueux », il y a hétéroscédasticité. Ainsi, une correction a été réalisée suivant la procédure de Daryanto (2020) qui ajuste l'erreur standard et offre un contrôle raisonnable sur les erreurs de type I en cas d'hétéroscédasticité (Ng et Wilcox, 2011).

Résultats

Perception de la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe

Le Tableau 3 présente les moyennes, les écarts-types, les tests t pour échantillons appariés et les corrélations entre les pratiques de gestion de classe proactives. Les moyennes révèlent que les scores sont supérieurs à la borne centrale des échelles (c.-à-d., supérieurs à 2 sur 4). Les pratiques de gestion de classe de la catégorie « Établir un climat de classe sécurisant et respectueux » sont celles rapportées le plus fréquemment par les élèves. Les corrélations entre les pratiques de gestion de classe proactives indiquent une relation positive entre les échelles, de modérée à forte amplitude (r variant de 0,38 à 0,76). De plus, selon les résultats des tests t pour échantillons appariés, les scores moyens pour les différentes échelles diffèrent significativement ($p < 0,001$) les unes des autres, à l'exception de l'échelle « Activer et stimuler l'apprentissage » qui ne diffère pas significativement de l'échelle « Enseigner des stratégies d'apprentissage » ($p = 0,082$).

Tableau 3.

Moyennes et écarts-types des pratiques de gestion de classe proactives (variables dépendantes) et leurs corrélations

Variabiles	1	2	3	4	5	6	<i>M</i>	ÉT
1. Établir un climat de classe sécurisant et respectueux	-	0,45***	0,52***	0,51***	0,58***	0,38***	3,27	0,50
2. Organiser le fonctionnement de la classe		-	0,48***	0,55***	0,54***	0,44***	2,67	0,51
3. Transmettre des explications claires et structurées			-	0,56***	0,63***	0,55***	2,81	0,45
4. Activer et stimuler l'apprentissage				-	0,76***	0,53***	2,43	0,55
5. Soutenir l'apprentissage					-	0,59***	2,54	0,51
6. Enseigner des stratégies d'apprentissage						-	2,48	0,53

Note. Selon les tests *t* appariés, les moyennes des échelles diffèrent significativement l'une de l'autre à $p < 0,05$, sauf pour les échelles en caractères gras ($p = 0,082$).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Le Tableau 4 présente les analyses descriptives pour les pratiques de gestion de classe réactives. Les moyennes révèlent également des scores au-dessus de la borne centrale des échelles (c.-à-d., supérieurs à 2 sur 4). Parmi les pratiques réactives négatives, les moyennes indiquent que les pratiques de la catégorie « Punir » (non recommandées) sont les plus rapportées par les élèves. Les corrélations entre les pratiques de gestion de classe réactives qui se révèlent significatives indiquent une relation positive entre les échelles, de très faible à forte amplitude (r variant de 0,15 à 0,62). Ensuite, selon les résultats des tests *t* pour échantillons appariés, les scores moyens pour les différentes échelles diffèrent significativement ($p < 0,001$), à l'exception de l'échelle « Renforcer et récompenser » qui ne diffère pas significativement de l'échelle « Discuter » ($p = 0,26$) et de l'échelle « Réagir de manière agressive » ($p = 0,85$).

Tableau 4.

Moyennes et écarts-types des pratiques de gestion de classe réactives (variables dépendantes) et leurs corrélations

Variables	1	2	3	4	5	<i>M</i>	ÉT
1. Punir	-	0,21***	0,36***	0,11	0,44***	2,57	0,57
2. Renforcer et ré-compenser		-	0,55***	0,62***	0,02	2,14	0,61
3. Questionner			-	0,59***	0,15*	2,40	0,53
4. Discuter				-	-0,05	2,17	0,56
5. Réagir de manière agressive					-	2,15	0,58

Note. Selon les tests *t* appariés, les moyennes des échelles diffèrent significativement l'une de l'autre à $p < 0,001$, sauf pour les échelles en caractères italiques ($p = 0,26$) ou gras ($p = 0,85$).

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Les corrélations entre les variables dépendantes et indépendantes retenues pour les modèles de régression linéaire (Tableau 5) indiquent une relation significative entre la majorité des variables dépendantes et l'expérience scolaire globale, à l'exception des échelles « Punir » et « Questionner ». Les coefficients sont positifs, mis à part pour les échelles « Réagir de manière agressive » et « Punir » qui sont négatifs. De plus, l'échelle « Enseigner des stratégies d'apprentissage » corrèle négativement avec le niveau scolaire (3^e, 4^e et 5^e secondaire) et le type d'école (privée ou publique). Enfin, il existe une relation positive, bien que faible, entre l'échelle « Soutenir l'apprentissage » et le programme d'études (régulier ou à vocation particulière).

Tableau 5.*Corrélations entre les variables dépendantes et indépendantes du modèle*

Pratiques de gestion de classe proactives et réactives	Niveau scolaire	Type d'école	Programme d'études	Expérience scolaire globale
1. Établir un climat de classe sécurisant et respectueux	-0,06	-0,10	0,11	0,38***
2. Organiser le fonctionnement de la classe	-0,08	-0,07	0,02	0,15*
3. Transmettre des explications claires et structurées	-0,07	-0,06	-0,02	0,39***
4. Activer et stimuler l'apprentissage	-0,08	-0,08	0,08	0,35***
5. Soutenir l'apprentissage	-0,08	-0,11	0,13*	0,43***
6. Enseigner des stratégies d'apprentissage	-0,18**	-0,20***	0,01	0,23***
7. Punir ¹	-0,02	-0,02	-0,08	-0,04
8. Renforcer et récompenser	-0,06	0,00	-0,04	0,21***
9. Questionner	-0,02	-0,08	-0,00	0,09
10. Discuter	0,06	-0,05	-0,01	0,19***
11. Réagir de manière agressive ¹	0,04	-0,01	-0,01	-0,23***

Note. ¹Pratiques de gestion de classe non recommandées.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Contribution des variables personnelles et environnementales sur les pratiques de gestion de classe proactives

Pour examiner la contribution des variables indépendantes à prédire le recours aux pratiques de gestion de classe proactives, six analyses de régression linéaire ont été réalisées sur chaque variable dépendante représentant une échelle. Les Tableaux 6 et 7 en présentent les résultats. Les prémisses d'indépendance des erreurs (min = 1,89; max = 2,08), d'homoscédasticité ($p > 0,05$) et d'absence de multicolinéarité (min = 1,04; max = 1,23) sont respectées.

Les résultats montrent que l'expérience scolaire globale des élèves est significativement liée aux six dimensions de pratiques de gestion de classe proactives : meilleure est leur expérience scolaire globale, plus ils perçoivent que leurs enseignants ont fréquemment recours à des pratiques de gestion de classe proactives. Le programme d'études est également lié à une catégorie de pratiques de gestion de classe proactives : les élèves inscrits dans un programme régulier perçoivent que leurs enseignants ont

davantage recours à des pratiques de l'échelle « Transmettre des explications claires et structurées », comme expliquer l'intention du cours, expliquer clairement à l'aide d'exemples ou expliquer ce qui doit être étudié pour les examens. Le type d'école est lié de manière significative à l'échelle « Enseigner des stratégies d'apprentissage ». Comparativement aux élèves des écoles publiques, ceux de l'école privée perçoivent que leurs enseignants utilisent plus de stratégies de l'échelle « Enseigner des stratégies d'apprentissage », comme expliquer comment étudier, enseigner des stratégies d'organisation et d'apprentissage, ou expliquer comment faire les choses. Sauf pour l'échelle « Organiser le fonctionnement de la classe », les variables indépendantes contribuent à prédire de manière significative l'ensemble des échelles de pratiques de gestion de classe proactives, pour une variance expliquée allant de 11,5 % à 19,8 %.

Tableau 6.

Analyse de régression linéaire entre les variables indépendantes et les variables dépendantes des trois premières échelles de pratiques proactives

	1. Établir un climat de classe sécurisant et respectueux			2. Organiser le fonctionnement de la classe			3. Transmettre des explications claires et structurées		
	<i>B</i>	<i>SE B</i> ^a	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Niveau scolaire	-0,008	0,042	-0,011	-0,043	0,048	-0,058	-0,034	0,039	-0,052
Type d'école	-0,142	0,092	-0,089	-0,088	0,107	-0,054	-0,107	0,088	-0,075
Programme d'études	0,014	0,065	0,014	-0,034	0,066	-0,033	-0,122*	0,054	-0,133
Expérience scolaire globale	0,227***	0,042	0,378	0,096*	0,037	0,156	0,226***	0,031	0,416
ΔR^2	0,155***			0,031			0,174***		
Δ Valeur de <i>F</i>	$F(4, 273) = 12,548^{***}$			$F(4, 273) = 2,212$			$F(4, 273) = 14,426^{***}$		

Note. ^aErreurs standards ajustées.

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tableau 7.

Analyse de régression linéaire entre les variables indépendantes et les variables dépendantes des trois dernières échelles de pratiques proactives

	4. Activer et stimuler l'apprentissage			5. Soutenir l'apprentissage			6. Enseigner des stratégies d'apprentissage		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Niveau scolaire	-0,039	0,048	-0,049	-0,018	0,043	-0,025	-0,089	0,047	-0,118
Type d'école	-0,112	0,109	-0,065	-0,145	0,097	-0,090	-0,308**	0,105	-0,185
Programme d'études	-0,010	0,067	-0,009	0,024	0,060	0,023	-0,108	0,064	-0,102
Expérience scolaire globale	0,231***	0,038	0,350	0,260***	0,034	0,425	0,158***	0,037	0,251
ΔR^2	0,132***			0,198***			0,117***		
Δ Valeur de <i>F</i>	<i>F</i> (4, 273) = 10,373***			<i>F</i> (4, 273) = 16,869***			<i>F</i> (4, 273) = 9,063***		

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Contribution des variables personnelles sur les pratiques de gestion de classe réactives

Pour examiner la contribution de l'expérience scolaire globale (variable indépendante) à prédire le recours aux pratiques de gestion de classe réactives, cinq analyses de régression linéaire simple ont été réalisées sur chaque variable dépendante représentant une échelle. Le Tableau 8 présente les résultats obtenus. Pour l'ensemble de ces analyses, les prémisses d'indépendance des erreurs (min = 1,76; max = 1,91), d'homoscédasticité ($p > 0,05$) et d'absence de multicolinéarité (min = 1,00; max = 1,00) sont respectées. L'expérience scolaire globale des élèves est significativement liée à trois pratiques de gestion de classe réactives : meilleure est leur expérience scolaire, plus ils perçoivent que leurs enseignants ont fréquemment recours à des pratiques visant à renforcer, récompenser et discuter, et moins ils perçoivent que leurs enseignants ont tendance à réagir de manière agressive. Sauf pour les échelles « Punir » et « Questionner », la variable indépendante contribue à prédire de manière significative l'ensemble des échelles de pratiques de gestion de classe réactives, pour une variance expliquée allant de 3,7 % à 5,4 %.

Tableau 8.

Analyse de régression linéaire entre les variables indépendantes et les variables dépendantes des pratiques réactives liées à la punition, les récompenses, les questionnements, la discussion et les réactions agressives

	7. Punir			8. Renforcer et récompenser			9. Questionner			10. Discuter			11. Réagir de manière agressive		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Expérience scolaire globale	-0,028	0,041	-0,041	0,152***	0,043	0,210	0,061	0,038	0,095	0,130***	0,040	0,193	-0,160***	0,041	-0,231
ΔR^2	0,002			0,044***			0,009			0,037***			0,054***		
Δ Valeur de <i>F</i>	$F(1, 276) = 0,467$			$F(1, 276) = 12,673***$			$F(1, 276) = 2,540$			$F(1, 276) = 10,710***$			$F(1, 276) = 15,616***$		

Note. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Discussion

L'étude avait pour but de mesurer les perceptions des élèves du deuxième cycle du secondaire concernant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion de classe proactives et réactives des enseignants, et d'examiner la contribution de variables personnelles et environnementales sur les pratiques de gestion de classe perçues. Les résultats précédemment exposés montrent l'atteinte de ces deux objectifs. Les prochains paragraphes font ressortir les faits saillants et les mettent en relation avec la littérature dans le domaine.

Perception de la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe : un portrait plus préventif que réactif

Globalement, les résultats des analyses descriptives indiquent que les élèves perçoivent que leurs enseignants recourent davantage à des pratiques de gestion de classe proactives qu'à des pratiques réactives. Cette prédominance de pratiques proactives, témoignée par les élèves, s'avère très encourageante et positive, puisqu'elles sont reconnues comme les plus efficaces pour gérer la classe (Bernier et al., 2021b; Egeberg et McConney, 2018; Gaudreau et al., 2016; Oliver et Reschly, 2007; Simonsen et al., 2008). Ces résultats concordent d'ailleurs avec ceux de travaux québécois complémentaires qui visaient à étudier la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion des comportements utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement (Massé et al., 2020). Les fréquences moyennes d'utilisation placent aux premiers rangs trois catégories de pratiques préventives, soit celles visant à « Établir un climat de classe sécurisant et respectueux », à « Transmettre des explications claires et structurées » et à « Organiser le fonctionnement de la classe ». Ces résultats sont cohérents avec ceux d'André et al. (2020). Leur étude, menée auprès de 29 669 élèves du secondaire répartis dans six pays (Pays-Bas, Indonésie, Corée du Sud, Afrique du Sud, Espagne et Turquie), utilisait exactement le même instrument de mesure avec un échantillon aux caractéristiques très similaires (André et al., 2020). Aux yeux des élèves québécois interrogés, les pratiques utilisées le plus souvent sont : être respectueux envers eux, répondre à leurs questions, appliquer des règles claires, s'assurer que les élèves sont attentifs et qu'ils utilisent leur temps de manière efficace, et expliquer de manière claire en utilisant des exemples. À l'inverse, les pratiques

préventives les moins utilisées sont, dans l'ordre, celles visant à « Soutenir l'apprentissage », à « Enseigner des stratégies d'apprentissage » et à « Activer et stimuler l'apprentissage ». Ce classement est également similaire à celui obtenu par André et al. (2020). À cet égard, les élèves québécois sondés perçoivent que leurs enseignants utilisent rarement des pratiques comme s'intéresser à ce qu'ils savent et sont capables de faire, savoir avec quoi ils éprouvent des difficultés, leur donner confiance face à des tâches difficiles, vérifier leur compréhension, expliquer comment étudier, enseigner des stratégies d'apprentissage et d'organisation, motiver les élèves ou encore les impliquer activement dans les leçons.

Par ailleurs, les pratiques réactives mesurées incluaient des pratiques recommandées (« Questionner », « Discuter », « Renforcer et récompenser ») et des pratiques non recommandées (« Punir » et « Réagir de manière agressive »). À la lumière des résultats, il apparaît que les pratiques réactives négatives de la catégorie « Punir » sont, selon les perceptions des élèves, les plus fréquentes. Ces pratiques obtiennent même une fréquence moyenne d'utilisation plus élevée que certaines pratiques proactives (comme « Soutenir l'apprentissage », « Enseigner des stratégies d'apprentissage » et « Activer et stimuler l'apprentissage »). Plus précisément, les pratiques punitives les plus souvent rapportées sont : être plus sévère si les élèves ne font pas ce qui est demandé, punir tout le groupe même si seulement quelques élèves se comportent mal et punir les élèves qui se comportent mal. Il est particulièrement intéressant de constater qu'une majorité de participants (56 %) jugent que leurs enseignants utilisent rarement le retrait de classe en réaction aux écarts de conduite. Ces résultats se distinguent de ceux obtenus dans d'autres recherches qui montrent que le retrait de classe est l'une des pratiques réactives les plus utilisées au secondaire (Bernier et al., 2022a; Garric, 2019).

Bien qu'elles soient recommandées (à l'exception de « Réagir de manière agressive » et « Punir »), les autres pratiques réactives obtiennent des fréquences moyennes d'utilisation inférieures aux pratiques proactives. Se retrouvant à la fin du classement, les pratiques visant à « Questionner », « Discuter », « Renforcer et récompenser » et, finalement, « Réagir de manière agressive » sont globalement assez rarement utilisées, voire jamais dans certains cas. Pour cette dernière catégorie liée aux pratiques agressives, il s'agit d'un résultat encourageant, mais qu'il faut nuancer. D'une part, certaines pratiques, comme humilier, insulter délibérément les élèves et crier contre eux, semblent très peu fréquentes du point de vue des élèves scolarisés en classes ordinaires au secondaire. D'autre part, certaines pratiques, comme critiquer, faire la morale, sermonner les élèves

et faire des commentaires sarcastiques, obtiennent des fréquences d'utilisation tout de même élevées, selon les perceptions des élèves, considérant le fait qu'elles soient non recommandées (Bernier et al., 2022b; Boudreault et al., 2019; Dimitrellou et Male, 2022).

Enfin, les pratiques proactives visant à « Questionner », « Discuter » et « Renforcer et récompenser » semblent rarement utilisées, alors qu'elles sont pourtant reconnues efficaces par la recherche, comme mentionné précédemment. Ainsi, les élèves rapportent être assez peu exposés à des pratiques visant à renforcer ou récompenser un élève qui se comporte bien, à amener un élève à modifier son comportement en l'aidant à comprendre la cause du problème, à offrir des choix de comportements à l'élève pour lui permettre, par lui-même, de bien se comporter, ou à discuter avec un élève de son comportement pour lui permettre de trouver une meilleure façon de se comporter. Les enseignants semblent un peu plus fréquemment féliciter toute la classe pour le bon fonctionnement du groupe ou rappeler les règles de la classe et les attentes aux élèves. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de State et al. (2017), qui indiquent que les enseignants recourent davantage à des pratiques collectives destinées à l'ensemble du groupe qu'à des pratiques individualisées visant un seul élève.

Somme toute, le portrait des pratiques de gestion de classe dressé via la perspective des élèves ayant pris part à cette étude est assez encourageant. Ce portrait permet d'avoir des informations plus précises et plus nuancées sur la fréquence des pratiques utilisées par les enseignants du secondaire pour gérer leur classe, et ce, du point de vue d'observateurs de premier plan : les élèves. Quelques constats émergent de ces résultats. Premièrement, l'écart entre les pratiques utilisées par les enseignants du secondaire et celles reconnues efficaces par la recherche (recommandées) serait peut-être un peu moins grand qu'ont pu le laisser croire certaines études antérieures (Evans et al., 2012; State et al., 2017). Nos résultats, à l'instar de ceux de Massé et al. (2020), tendent vers cette direction en montrant d'abord une prédominance d'utilisation de pratiques préventives afin de gérer la classe et, somme toute, un faible recours aux pratiques réactives négatives non recommandées. Ceci dit, les résultats montrent tout de même que les pratiques punitives demeurent assez fréquentes, compte tenu de leurs effets négatifs déjà présentés. À l'inverse, certaines pratiques réactives recommandées (ex., discuter, questionner) demeurent probablement sous-utilisées au regard de leurs bénéfices potentiels (Bernier et al., 2021b). Deuxièmement, les résultats semblent indiquer que les enseignants recourent quand même à un registre de pratiques de gestion de classe assez varié. En effet, les 11 catégories

mesurées et leurs pratiques respectives semblent globalement présentes, aux yeux des élèves, de manière assez bien répartie. En effet, les résultats ne montrent pas de catégorie extrême, avec des scores très élevés (c.-à-d. 3,5/4 et plus) ou très faibles (c.-à-d. 1,5/4 et moins). Ces résultats viennent donc aussi nuancer ceux d'autres études qui tendaient à montrer que les enseignants utilisent un registre de pratiques relativement peu diversifié (Evans et al., 2012; Maggin et al., 2011/2019; Massé et al., 2020).

Contribution des variables personnelles et environnementales sur les pratiques de gestion de classe perçues : le rôle significatif de l'expérience scolaire globale

Les résultats mettent aussi en évidence plusieurs caractéristiques personnelles et environnementales associées aux pratiques de gestion de classe perçues par les participants. En effet, la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe semble s'expliquer, en bonne partie, par certaines variables retenues dans l'étude. D'abord, les résultats montrent une relation significative entre la majorité des catégories de pratiques de gestion de classe (autant proactives que réactives) et l'expérience scolaire globale des élèves (voir Tableau 4). Cette piste a donc permis de conduire des analyses plus poussées, notamment sur cette variable d'intérêt. D'ailleurs, seules les pratiques non recommandées (« Punir » et « Réagir de manière agressive ») obtiennent des corrélations négatives avec l'expérience scolaire. Ces résultats, à l'instar d'autres recherches (ex. Bernier et al., 2021b), associent les pratiques punitives et agressives à une expérience scolaire négative, ce qui soulève encore une fois l'importance de limiter le recours à ces pratiques. À l'inverse, plus l'expérience scolaire globale des élèves est bonne et heureuse, plus ils rapportent être fréquemment exposés aux six catégories de pratiques proactives, ce qui tend à confirmer les retombées positives liées à l'utilisation de ces pratiques de gestion de classe. Par ailleurs, les résultats montrent que deux variables environnementales (programme d'études et type d'école) et une variable personnelle (expérience scolaire) des élèves prédisent le recours aux pratiques de gestion de classe proactives. Enfin, ensemble, les variables indépendantes peuvent expliquer jusqu'à 20 % de la variation de l'utilisation des échelles de pratiques de gestion de classe proactives (sauf « Organiser le fonctionnement de la classe »), ce qui est considérable pour des résultats en sciences humaines.

Ensuite, l'expérience scolaire globale (variable personnelle) des élèves est aussi significativement liée à trois catégories de pratiques de gestion de classe réactives (« Renforcer et récompenser », « Discuter », « Réagir de manière agressive »). Ainsi, plus l'expérience scolaire globale des élèves est bonne et heureuse, plus ils perçoivent que leurs enseignants utilisent souvent des pratiques visant à renforcer, récompenser et discuter (des pratiques que les participants à cette étude rapportent pourtant être assez peu utilisées), et moins ils perçoivent que leurs enseignants ont tendance à réagir de manière agressive en classe. De plus, l'expérience scolaire globale perçue par les élèves contribue à prédire significativement trois des cinq échelles de pratiques de gestion de classe réactives. Les variances expliquées sont un peu plus faibles, expliquant jusqu'à 5 % de la variance de l'utilisation des pratiques de gestion de classe réactives. Globalement, ces résultats mettent en évidence l'existence de relations importantes entre l'expérience scolaire globale des élèves et les pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants du secondaire.

Forces et limites de l'étude

Cette recherche est unique à trois égards, mais comporte aussi des limites à considérer. D'abord, elle mobilise pour la première fois en français (et au Québec) deux instruments de mesure validés et utilisés auprès de milliers d'élèves du secondaire dans plusieurs pays à la même période de l'année scolaire (André et al., 2020 ; Inda-Caro et al., 2019 ; Tran, 2015). L'utilisation de ces outils a permis d'obtenir un vaste portrait de la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe, autant proactives que réactives, du point de vue d'élèves du secondaire au Québec. Il convient toutefois de rappeler que cette étude utilise des mesures autorapportées (pratiques de gestion de classe perçues) par les élèves et que, même si la littérature montre que leurs perceptions sont valides, aucune observation n'a été effectuée pour étudier les pratiques effectives, et que le point de vue des enseignants n'a pas été recueilli. Ensuite, la prise en compte de la complexité et de l'étendue des pratiques de gestion de classe représente aussi une force de l'étude qui ne s'est pas limitée à une seule catégorie de pratiques (ex., seulement la gestion de l'indiscipline, comme c'est souvent le cas dans le domaine). Quoique la taille de l'échantillon ($N = 273$) soit tout à fait acceptable au regard des analyses statistiques effectuées, sa composition diversifiée, au regard du type d'école (privée ou publique), du programme d'études (régulier ou à vocation) et des caractéristiques des participants, ne fait que renforcer l'idée que les résultats sont valides.

Par exemple, l'échantillon était composé de 23 % d'élèves ayant un plan d'intervention, ce qui correspond presque parfaitement à la situation actuelle pour l'ensemble du Québec (22,8 % en 2021-2022, selon l'Institut de la statistique du Québec (2023)). Ceci dit, le nombre restreint d'écoles participantes ($N = 4$), de même que leur répartition sur le territoire québécois, représente une limite qui invite à la prudence quant à la généralisation des résultats de l'étude. Enfin, cette étude permet de donner la voix, à travers ses résultats, aux élèves du secondaire, qui demeurent un pan jusqu'ici peu exploré de la recherche et pourtant crucial pour améliorer la qualité de leur expérience scolaire globale, comme le font ressortir les résultats de cette étude.

Il convient aussi de soulever certaines limites spécifiques à la recherche axée sur les jeunes. Premièrement, faire émerger le point de vue des élèves en recherche n'est pas une mince affaire. Il existe encore aujourd'hui de nombreuses barrières (Carroll-Lind et al., 2006) qui limitent l'accès des chercheurs aux élèves et qui entravent la possibilité qu'ils puissent choisir, pour et par eux-mêmes, de participer ou non à une étude les concernant. Cette situation limite d'une certaine manière la capacité de généraliser pleinement les résultats de cette recherche et explique, en partie, la taille acceptable, mais modeste, de l'échantillon. Néanmoins, cela soulève la question de savoir comment recruter les élèves afin de les inclure dans des projets de recherche portant sur des sujets qui les touchent. De futures études devraient explorer diverses avenues pour y parvenir.

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent de l'avant le point de vue des élèves concernant la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe à privilégier afin de relever les défis que pose actuellement la gestion d'une classe au secondaire. À cet égard, les résultats présentent un portrait plutôt encourageant des pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants du secondaire qui recourent plus fréquemment aux pratiques préventives qu'aux pratiques réactives, selon les élèves ayant pris part à la recherche. D'une part, cette étude confirme que l'utilisation fréquente de pratiques de gestion de classe proactives et préventives devrait être privilégiée afin de soutenir la qualité de l'expérience scolaire globale des élèves du secondaire. D'autre part, le recours aux pratiques de gestion de classe punitives et agressives devrait être limité, voire éliminé des milieux scolaires, compte tenu de leurs répercussions négatives sur la qualité de l'expérience scolaire globale. Les résultats

de cette recherche sont saillants : la qualité de l'expérience scolaire globale des élèves influence significativement leurs perceptions de la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de classe des enseignants du secondaire. Cette variable majeure devrait faire l'objet d'études subséquentes pour mieux en cerner tous les aspects. À cet égard, une meilleure compréhension des relations entre la gestion de classe, l'expérience scolaire globale, l'engagement, le rendement et l'inclusion scolaire de tous les élèves du secondaire permettrait de poursuivre les travaux dans ce champ. De futures recherches pourraient aussi croiser les perceptions des élèves (pratiques perçues) et celles des enseignants (pratiques déclarées) avec des observations en classe (pratiques effectives). Enfin, des études longitudinales seraient pertinentes pour étudier l'évolution des perceptions des élèves, au fil de leur parcours scolaire, concernant les pratiques de gestion de classe.

Références

- André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., Fernández-García, C.-M., de Jager, T., Irnidayanti, Y., Inda-Caro, M., Lee, O., Safrina, R., Coetzee, T. et Jeon, M. (2020). Student perceptions in measuring teaching behavior across six countries: A multi-group confirmatory factor analysis approach to measurement invariance. *Frontiers in Psychology, 11*, article 273. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00273>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière éducation.
- Beaudoin, M. (2021). *S'appuyer sur les perceptions des élèves pour mieux comprendre leur expérience en classe ordinaire : les relations entre les difficultés comportementales, les interactions en classe et leur sentiment d'efficacité personnelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/18304>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/>

- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus ULaval. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/67961>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021a). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167–186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022a). Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ? *Enfance en difficulté*, 9, 175–198. <https://doi.org/10.7202/1091302ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022b). Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par les élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 57–79. <https://doi.org/10.7202/1108997ar>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187–206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Carroll-Lind, J., Chapman, J. W., Gregory, J. et Maxwell, G. (2006). The key to the gatekeepers: Passive consent and other ethical issues surrounding the rights of children to speak on issues that concern them. *Child Abuse & Neglect*, 30(9), 979–989. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.11.013>

- Cothran, D. J. et Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216–224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599419>
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4). <https://doi.org/10.4000/osp.3918>
- Daryanto, A. (2020). Tutorial on heteroskedasticity using heteroskedasticity V3 SPSS macro. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(5), 8–20. <https://doi.org/10.20982/tqmp.16.5.v008>
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25–46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Dimitrellou, E. et Male, D. (2022). Creating inclusive schools: A self-review tool for educational practitioners. *Support for Learning*, 37(2), 263–284. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12408>
- Egeberg, H. et McConney, A. (2018). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 45(2), 195–216. <http://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>
- Ellis, M. W., Malloy, C. E., Meece, J. L. et Sylvester, P. R. (2007). Convergence of observer ratings and student perceptions of reform practices in sixth-grade mathematics classrooms. *Learning Environments Research*, 10(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9022-3>
- Emmer, E. T. et Sabornie, E. J. (dir.). (2015). *Handbook of classroom management* (2^e éd.). Routledge.
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82–90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>

- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life : Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student perspectives on school: Informing inclusive practice* (p. 147–161). Brill Sense.
- Freiberg, H. J., Oviatt, D. et Naveira, E. (2020). Classroom management meta-review continuation of research-based programs for preventing and solving discipline problems. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(4), 319–337. <https://doi.org/10.1080/10824669.2020.1757454>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245–264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139–152). De Boeck Supérieur.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554–583. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3236>
- Groves, R. et Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Educational Research*, 20(2), 87–104. <http://www.iier.org.au/iier20/groves.pdf>
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C.-M., Peña-Calvo, J.-V., Rodríguez-Menéndez, M. d. C. et Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: Perspectives from Spanish students. *Learning Environments Research*, 22(2), 229–251. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z>

- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2019). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84–99. <https://doi.org/10.1177/019874291103600201> (publication originale en 2011)
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development. [https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf)
- 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>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. et van de Grift, W. (2015a). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 169–194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939198>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. et van de Grift, W. (2015b). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003>

- Maulana, R., Kington, A., Ko, J., Feng, X., Helms-Lorenz, M., Looker, B., Hibbert-Mayne, K. et Blackmore, K. (2023). Observing secondary school teachers' effective teaching behavior in the Netherlands, England, and the United States using the ICALT observation instrument. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1068938>
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278–293. <http://dx.doi.org/10.1108/09513541111120114>
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599–610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Montuoro, P. et Lewis, R. (2015). Student perceptions of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2^e éd., p. 344–362). Routledge.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Murray, C., Murray, K. M. et Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(1), 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006>
- Ng, M. et Wilcox, R. R. (2011). A comparison of two-stage procedures for testing least-squares coefficients under heteroscedasticity. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 64(2), 244–258. <https://doi.org/10.1348/000711010X508683>
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2007, décembre). *Effective classroom management : Teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf>

- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483–504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Perry, A. H., Martinez, A., Reddy, L. A., McMahon, S. D., Anderman, E. M., Astor, R. A., Espelage, D. L. et Worrell, F. C. (2024). Addressing violence against educators: What do teachers say works? *School Psychology*, 39(5), 488–498. <https://doi.org/10.1037/spq0000576>
- Prior, J. (2014). Focus on elementary : Love, engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90(1), 68–70. <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872518>
- Romi, S., Lewis, R. et Katz, Y. J. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439–453. <https://doi.org/10.1080/03057920802315916>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Sabornie, E. J. et Espelage, D. L. (2023). *Handbook of classroom management* (3^e éd.). Routledge.
- Scherzinger, M. et Wettstein, A. (2019). Classroom disruptions, the teacher-student relationship and classroom management from the perspective of teachers, students and external observers: A multimethod approach. *Learning Environments Research*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9269-x>
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (dir.) (1992). *Student perceptions in the classroom*. Lawrence Erlbaum.
- Shank, M. K. (2023). Novice teachers' training and support needs in evidence-based classroom management. *Preventing School Failure*, 67(4), 197–208. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2023.2195361>

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children (ETC)*, 31(3), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26–36. <https://doi.org/10.1177/1098300716648459>
- Tran, V. D. (2015). Predicting student misbehavior, responsibility and distraction from schoolwork from classroom management techniques: The students' views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178–187. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237–253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française *Psychologie canadienne*, 30(4), 662–680. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127–152. <https://doi.org/10.1080/00131880701369651>