

Mylène Vézina, doctorante en éducation, Université du Québec à Rimouski

Josianne Caron, professeure en gestion de classe, Université du Québec à Rimouski

Titre :

Des modèles de gestion de classe analysés sous l'angle d'un cadre théorique scandinave portant sur la compétence relationnelle

1. Introduction

Dans le cadre d'un cours de lectures dirigées au doctorat portant sur les fondements de la gestion de classe, une analyse des dix modèles de gestion de classe présentés dans Charles (2009) a été réalisée. Mobilisant le cadre théorique de deux auteur·es danois, Juul et Jensen (2019), l'analyse a été effectuée en deux temps. Le premier, inductif et ayant consisté à l'idéation d'éléments catégorisés caractérisant les modèles, est ici présenté. Basé sur la compétence relationnelle, le cadre théorique utilisé est ensuite brièvement introduit. Enfin, une partie de l'analyse des modèles est rapportée.

INSPIRATIONS DE LA PRATIQUE

2. Une problématique touchant la gestion de classe et la compétence relationnelle

La gestion de classe nécessite notamment de naviguer à travers divers éléments contextuels, tels que les activités, les relations, les comportements et les émotions. Le personnel enseignant percevrait d'ailleurs la création de relations positives avec les élèves, une composante majeure de la gestion de classe, comme l'un des aspects les plus exigeants de son travail (Aslrasouli et Vahid, 2014; Gastaldi et al., 2014; Johnson et Birkeland, 2003). Ces différents écrits mettent en évidence que des expériences relationnelles difficiles peuvent provoquer un désengagement professionnel, lequel pourrait être atténué par une démarche réflexive intérieure. La problématique aborde la gestion de classe en la liant à l'introspection, puis est axée sur l'importance d'analyser des modèles de gestion de classe sous l'angle de la compétence relationnelle.

2.1. L'exigence d'établir des relations avec les élèves nécessitant une introspection

Le développement d'une relation positive entre la personne enseignante et ses élèves requerrait la capacité d'exploration intérieure (pensées, croyances, valeurs, émotions) de la part de la personne enseignante et, dans cette optique, la gestion de classe consiste en une forme d'introspection et de réflexion sur soi-même (Bernier et al., sous presse; Bosch, 2006; Espelage et al., 2023). En prenant appui sur ces références, la méconnaissance de soi nuit à la gestion de classe dont l'élément majeur reste relationnel pour un climat empreint de dignité chère au cadre théorique scandinave. En effet, comme Juul et Jensen (2019) le soulignent, la connaissance de soi est indissociable de l'établissement de relations authentiques axées sur « l'équidignité », ce qui signifie que les besoins humains des adultes et des enfants sont, d'une part, considérés avec

respect et dignité et, d'autre part, considérés comme étant de même valeur. Certains modèles de gestion de classe pourraient favoriser cette introspection incitant à un respect égal pour la dignité de toutes les personnes d'un groupe-classe.

2.2. Des modèles de gestion de classe ayant le potentiel de nourrir l'introspection

Pour parfaire cette compréhension de soi en tant qu'enseignant-e, il peut être bénéfique de s'intéresser aux principaux modèles de gestion de classe publiés aux États-Unis, illustrant différentes postures éducatives à travers le temps et susceptibles de résonner avec des valeurs identifiées comme siennes. Considérant que la responsabilité de la qualité de la relation entre la personne enseignante et ses élèves incombe à la personne enseignante (Jensen et al., 2015), une analyse des modèles du point de vue de la compétence relationnelle pourrait ainsi favoriser la prise de conscience de l'adéquation entre ses propres valeurs et celles véhiculées, souvent de façon sous-jacente, par les modèles.

2.3. L'importance d'analyser les modèles de gestion de classe sous l'angle de la compétence relationnelle

Les auteur-es scandinaves Juul et Jensen (2019) ont produit un cadre théorique pédagogique dans lequel est abordée la gestion d'une classe d'un point de vue relationnel. Selon ces auteur-es, toutes les décisions prises pour maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 2020) prennent racine dans la compétence relationnelle de la personne enseignante. En effet, prendre la responsabilité de la qualité de la relation avec les élèves génère une dynamique de classe où les enjeux d'attachement sont réduits : l'élève peut compter sur la personne enseignante pour assurer la qualité de la relation pendant qu'il développe sa responsabilité intérieure et sa conscience de soi nécessaires à la vie en société. Ainsi, la perspective scandinave permet de voir les modèles publiés aux États-Unis sous un autre angle et de nourrir la réflexion sur la gestion d'une classe. Comment certains éléments de ces dix modèles résonnent-ils avec les référents de Juul et Jensen (2019) et affectent-ils la mise en œuvre de la compétence relationnelle de la personne enseignante? La réponse à cette question pourrait intéresser des personnes étudiantes qui ont à personnaliser leur propre modèle de gestion de classe et des personnes enseignantes expérimentées engagées dans ce que ces auteur-es nomment le développement « persoprofessionnel ».

2.4. Le cadre théorique de Juul et Jensen (2019) et la mise en œuvre de la compétence relationnelle

L'analyse des modèles de gestion de classe a été réalisée sous l'angle de la compétence relationnelle de la personne enseignante qui est fortement mobilisée, notamment, dans la gestion des comportements des élèves. Cette compétence est constituée des deux éléments suivants (Juul et Jensen, 2019) :

- « la capacité du professionnel à "voir" chaque enfant tel qu'il est et à adapter en conséquence son propre comportement, tout en maintenant son leadership, ainsi que la capacité à être authentique dans le contact à l'autre (l'art du pédagogue);

- la capacité et la volonté du professionnel d'assumer l'entière responsabilité de la qualité de la relation (*l'éthique du pédagogue*) » (p.193)

Le premier élément de cette définition, rattaché au ressenti d'être « vu » tel que l'on est, n'a rien à voir avec le fait de se sentir regardé, observé ou démasqué. « Voir » les élèves signifie voir au-delà de leur comportement le plus immédiatement visible, c'est-à-dire voir ce qui se cache « derrière » ce comportement sans pour autant y chercher des explications. Par exemple, c'est avoir la capacité de voir la douleur qui se manifeste dans les yeux d'un·e adolescent·e avec un comportement violent. Cette capacité de la personne enseignante à recueillir ces éléments d'information et à affiner constamment l'image qu'elle a de l'élève en tenant compte des informations supplémentaires qu'elle « voit » est exprimée dans un langage « reconnaissant » au sens de l'identification/la confirmation du terme. Selon ce cadre théorique, la reconnaissance repose sur la capacité et la volonté d'être ouvert et sensible à la réalité intérieure de l'élève ainsi qu'à la compréhension que l'élève a de lui-même, puis à inclure ces informations dans la réflexion de la personne enseignante. La reconnaissance crée chez l'autre l'expérience d'être « vu ». Elle s'exprime dans un langage dit personnel faisant écho à sa propre intégrité tandis qu'un langage dit normatif et porteur de jugements conduirait plutôt au sentiment d'être mis à nu, pointé du doigt ou exposé. Cette capacité de la personne enseignante à voir chaque élève dans son individualité permet la construction de l'estime de soi et celle du sens de la responsabilité intérieure de l'élève.

Le deuxième élément de la définition de la compétence relationnelle réfère à la fois à la capacité et à la volonté de la personne enseignante à assumer la responsabilité de la qualité de la relation. En effet, il est encore trop fréquent que ce soit le comportement de l'élève qui détermine l'attitude de la personne enseignante (Juul et Jensen, 2019). De fait, l'ouverture, l'intérêt et l'empathie du personnel éducatif diminueraient au fur et à mesure que ce comportement est catégorisé comme négatif, problématique ou inapproprié. Dans ce cas, le dialogue que les personnes enseignantes tentent d'établir avec leurs élèves échoue le plus souvent parce qu'elles retombent dans les schémas avec lesquels elles ont probablement évolué depuis l'enfance. Ces schémas mènent presque toujours la personne enseignante à « oublier » l'importance de la relation dans l'ici et maintenant au profit du résultat de l'intervention. Or, la qualité future de la relation augmente proportionnellement avec la qualité du dialogue dans le moment présent. Le langage personnel est, toujours selon ce cadre scandinave, le type de langage qui favorise la qualité du dialogue en établissant une communication directe entre les personnes, c'est-à-dire sans intermédiaire pouvant interférer dans l'expression authentique de l'intégrité de chacun. Dans son quotidien, plus la personne enseignante utilise la communication directe par le biais d'un langage personnel pour dialoguer avec ses élèves, plus la relation est vécue positivement et sous le signe de l'équidignité.

INSPIRATIONS DE LA RECHERCHE

3. Des résultats axés sur la description des modèles de gestion de classe à la lumière de la compétence relationnelle

Dans cette recherche de nature théorique (Gohier, 1998), la première étape de l'analyse a été de discerner et de catégoriser certains éléments des dix modèles de gestion de classe décrits par Charles (2009) dans son ouvrage « La discipline en classe. Modèles, doctrines et conduites » à la lumière du concept de compétence relationnelle de Juul et Jensen (2019). Cet exercice a permis de classer les éléments des dix modèles selon leur résonance avec les référents du cadre conceptuel scandinave afin de déterminer ceux qui apparaissent nuire ou aider la mise en œuvre de la compétence relationnelle de la personne enseignante. Par un processus inductif de va-et-vient, des catégories ont émergé à la lecture des modèles et des éléments de ceux-ci se sont greffés progressivement à chacune d'elles. À la fin de l'exercice, les six catégories comportaient entre neuf et vingt-quatre éléments. Quelques exemples de ces éléments avec leur catégorie respective sont présentés dans le tableau 1. Les éléments en **gras** ont été catégorisés comme aidant la mise en œuvre de la compétence relationnelle et les éléments soulignés ont été identifiés comme pouvant lui nuire.

Tableau 1. Exemples d'éléments catégorisés induits des modèles décrits dans Charles (2009)

Types de posture éducative	Types de valeurs portées par la personne enseignante	Types de croyances de la personne enseignante	Types de réponse aux comportements de l'élève	Types de techniques décrites
<u>Accent sur le comportement de l'élève (ex. Jones)</u>	<u>Maitrise de soi (ex. Redl Wattenberg)</u>	<u>Les résultats sont plus importants que le processus (ex. Dreikurs)</u>	<u>Renforcements artificiels - punitions - récompenses (ex. Canter)</u>	<u>Établissement d'un contrat avec l'élève (ex. Canter)</u>
Accent sur la personne élève (ex. Gordon)	Respect de la dignité (ex. Curwin Mendler)	Les besoins de tous sont d'égale importance (ex. Gordon)	Renforcements personnels - commentaires en lien avec soi (ex. Jones)	Messages à la 1^{re} personne (ex. Gordon)
<u>Accent sur les valeurs de l'école (ex. Redl-Wattenberg)</u>	<u>Efficacité (ex. Jones)</u>	<u>Les élèves choisissent leurs comportements consciemment (ex. Kounin)</u>	<u>Conséquences traditionnelles - mise à l'écart (ex. Curwin-Mendler)</u>	<u>Captation vidéo du comportement des élèves (ex. Curwin-Mendler)</u>
Accent sur les valeurs personnelles de la personne enseignante (ex. Curwin-Mendler)	Empathie (ex. Gordon)	Le processus est plus important que les résultats (ex. Glasser)	Conséquences logiques - nettoyer, réparer (ex. Skinner)	Évitement d'obstacles à la communication (ex. Ginott)

Pour illustrer cette analyse, quelques éléments des modèles de gestion de classe ont été choisis pour être mis en relation avec les concepts évoqués du cadre théorique de Juul et Jensen (2019).

3.1. Les éléments des modèles qui aident à la mise en œuvre de la compétence relationnelle de la personne enseignante selon le cadre théorique de Juul et Jensen (2019)

En considérant le premier référent théorique de la compétence relationnelle de Juul et Jensen (2019), les modèles de gestion de classe contenant des éléments améliorant les chances de « voir » les élèves sont ceux de Dreikurs (1968), Gordon (1974), Ginott (1972), Glasser (1969) et de Curwin et Mendler (1980). En effet, ces cinq modèles véhiculent la croyance que derrière tout comportement d'élève, et particulièrement derrière les comportements inappropriés, se cache un besoin à considérer. Dreikurs (1968) identifie le « but fondamental d'appartenance » comme le besoin qui motive le comportement de l'élève. Ce modèle comporte quatre buts erronés (attention excessive, lutte pour le pouvoir, désir de vengeance et démonstration d'incompétence) pouvant faire croire à l'élève, et ce, à tort qu'ils lui procurent la reconnaissance recherchée. Gordon (1974), quant à lui, identifie des types de comportement posant un problème soit à l'élève, soit à la personne enseignante, soit aux deux, et préconise un bouquet de techniques permettant de satisfaire les besoins à la source de ces comportements. Ginott (1972) prône l'acceptation et la reconnaissance, par les personnes enseignantes, des commentaires et des comportements des élèves sans se montrer nécessairement d'accord avec leurs agissements. Quant à Glasser (1969), il reconnaît cinq besoins fondamentaux que les activités scolaires devraient contribuer à satisfaire : la survie, l'appartenance, le pouvoir, le plaisir et la liberté. Finalement, Curwin et Mendler (1980) basent leur modèle sur le respect de la dignité qu'ils définissent comme le respect des élèves en tant que personnes par la prise en compte de leurs besoins.

3.2. Les éléments des modèles qui nuisent à la mise en œuvre de la compétence relationnelle de la personne enseignante selon le cadre théorique de Juul et Jensen (2019)

Dans tous les modèles de gestion de classe présentés dans l'ouvrage de Charles (2009), il est question de « conséquences » (punition ou récompense) qui, en considérant le deuxième référent théorique de la compétence relationnelle de Juul et Jensen (2019), peuvent entraver la qualité de la relation avec les élèves. Même si ces conséquences sont décidées en groupe (Dreikurs, 1968; Ginott, 1972; Glasser, 1969; Gordon, 1974), sont hiérarchiques (Canter, 1976; Skinner, 1971), ne sont appliquées qu'en dernier recours (Jones, 1987; Kounin, 1977; Redl et Wattenberg, 1959) ou consistent à exclure un élève de la classe jusqu'à ce qu'il se calme (Curwin et Mendler, 1980), elles risquent d'empêcher la communication directe entre la personne enseignante et l'élève. En effet, le message que la conséquence porte est le suivant : « J'abandonne à présent l'espoir que tu me respectes en tant qu'individu professionnel, je mets entre nous quelque chose [une conséquence], envers quoi tu montreras, je l'espère, plus de respect » (Juul et Jensen, 2019, p. 332-333). La personne enseignante crée ainsi, souvent inconsciemment, un ou des intermédiaires nuisant à la relation authentique. Pour Juul et Jensen (2019), il importe que les personnes enseignantes apprennent à se connaître et à exprimer leurs propres valeurs et limites si elles veulent préserver leur intégrité, tout en favorisant une relation empreinte d'équidignité avec

leurs élèves. Cette démarche, qui passe nécessairement par l'introspection, est essentielle à la compétence relationnelle et est une condition à l'établissement du dialogue.

En définitive, c'est lorsque la personne enseignante prend l'entière responsabilité de la qualité de la relation que l'élève, déchargé des impacts de ses comportements sur la qualité de la relation, peut s'employer à construire son estime de lui et sa responsabilité intérieure.

INSPIRATIONS POUR LA PRATIQUE

4. Une interprétation tournée vers le développement persoprofessionnel au service de la gestion de classe

Lorsque la relation entre la personne enseignante et ses élèves est considérée comme le socle sur lequel s'appuie la gestion d'une classe, plusieurs éléments des modèles analysés peuvent être compris différemment. Ainsi, dans la pratique enseignante, « voir » l'élève demande d'affiner sa capacité à percevoir ce qui n'est pas visible lorsqu'on n'y est pas entraîné. En cohérence avec les appuis de Juul et Jensen (2019), des concepts-clés comme celui des buts erronés de Dreikurs (1968) ou celui de la discipline axée sur la dignité de Curwin et Mendler (1980) sont porteurs, considérant chez ces modèles l'importance accordée à la détection des besoins de la personne élève.

De la même façon, développer et personnaliser son modèle de gestion de classe sans faire l'exercice de réflexion portant sur la cohérence entre les limites posées aux élèves et sa propre intégrité peut mener à invisibiliser les obstacles à la qualité de la relation. L'usage des punitions et des récompenses pour réguler le climat d'une classe est si fréquent qu'il est difficile d'imaginer qu'elles peuvent nuire à une gestion de classe basée sur la relation, comme le soulignent Juul et Jensen (2019), mais aussi Kohn (2006) et Aspelin (2019). Établir un dialogue basé sur la communication directe (sans intermédiaire) demande une connaissance de soi pour que le langage personnel et authentique de la personne enseignante soit en cohérence avec ses pratiques. Un exemple concret de ce principe pourrait s'illustrer dans la façon d'intervenir auprès d'un élève qui court dans l'école. La personne enseignante qui avertit l'élève dans le but de faire respecter la règle inscrite dans le code de vie et qui lui demande de marcher dans l'école, ne favorise ni la connaissance de soi ni le dialogue. En revanche, la personne enseignante qui examine la situation avec équidignité prendra potentiellement conscience de son inquiétude d'une éventuelle collision pouvant engendrer des conséquences dramatiques et exprimera une demande personnelle de marcher, favorisant ainsi le dialogue avec l'élève.

Y aurait-il lieu de réfléchir davantage au développement persoprofessionnel dans les universités et les écoles? En d'autres termes, est-ce que la gestion d'une classe devrait être articulée au volet personnel de la profession enseignante? Le concept de développement persoprofessionnel proposé par Juul et Jensen (2019) constitue un processus continu qui examine les schémas de pensée et les manières d'agir dans le but de permettre aux personnes enseignantes de réaliser leur plein potentiel dans leurs relations professionnelles. Des activités de développement persoprofessionnel pourraient permettre aux personnes enseignantes de connaître notamment les valeurs personnelles sur lesquelles se base leur gestion de classe, et ce, dans le but d'améliorer

la cohérence entre leurs valeurs et l'expression de celles-ci dans la pratique. La possibilité de réaliser une introspection et une réflexion sur soi-même (Bernier et al., sous presse) pourrait à tout le moins être offerte dans les cours de gestion de classe en formation initiale à l'enseignement. Cette connaissance pourrait mener les personnes enseignantes à prendre l'entière responsabilité de la qualité de la relation avec les élèves et, ainsi, aider la mise en œuvre de leur compétence relationnelle.

5. Conclusion

Cet article présente des concepts du cadre théorique proposé par les auteur-es danois Juul et Jensen (2019) à partir desquels une analyse a été réalisée en regard de certains éléments provenant de dix modèles de gestion de classe. Cette analyse se base sur les informations provenant de l'ouvrage de Charles (2009) plutôt que sur les écrits originaux des auteurs de référence, ce qui constitue sa principale limite. Néanmoins, les résultats offrent un point de vue novateur pour favoriser la réflexion sur la compétence relationnelle inhérente à la gestion d'une classe ainsi que sur la place accordée au développement persoprofessionnel des personnes enseignantes.

Tableau et image ou (autre image) à insérer lors du montage

Types de posture éducative	Types de valeurs portées par la personne enseignante	Types de croyances de la personne enseignante	Types de réponse aux comportements de l'élève	Types de techniques décrites
Accent sur le <u>comportement de l'élève</u> (ex. Jones)	<u>Maitrise de soi</u> (ex. Redl Wattenberg)	<u>Les résultats sont plus importants que le processus</u> (ex. Dreikurs)	<u>Renforcements artificiels - punitions - récompenses</u> (ex. Canter)	<u>Établissement d'un contrat avec l'élève</u> (ex. Canter)
Accent sur la <u>personne élève</u> (ex. Gordon)	<u>Respect de la dignité</u> (ex. Curwin Mendler)	<u>Les besoins de tous sont d'égale importance</u> (ex. Gordon)	<u>Renforcements personnels - commentaires en lien avec soi</u> (ex. Jones)	<u>Messages à la 1^{re} personne</u> (ex. Gordon)
Accent sur les <u>valeurs de l'école</u> (ex. Redl-Wattenberg)	<u>Efficacité</u> (ex. Jones)	<u>Les élèves choisissent leurs comportements consciemment</u> (ex. Kounin)	<u>Conséquences traditionnelles - mise à l'écart</u> (ex. Curwin-Mendler)	<u>Captation vidéo du comportement des élèves</u> (ex. Curwin-Mendler)
Accent sur les <u>valeurs personnelles de la personne enseignante</u> (ex. Curwin-Mendler)	<u>Empathie</u> (ex. Gordon)	<u>Le processus est plus important que les résultats</u> (ex. Glasser)	<u>Conséquences logiques - nettoyer, réparer</u> (ex. Skinner)	<u>Évitement d'obstacles à la communication</u> (ex. Ginott)



6. Références

Aslrasouli, M. et Vahid, M. S. P. (2014). An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers Across Gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 304-313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>

Aspelin, J. et Jönsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(1). <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>

Bernier, V., Caron, J., Julien, A.-A. et Laferrière, M. (sous presse). La planification de la gestion de classe au primaire : guider l'aventure du groupe. Dans S. Viola et É. Tremblay-Wragg (dir.), *La planification au primaire*. Les Éditions JFD.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment*. Corwin Press.

Canter, L. et Canter, M. (1976). *Assertive Discipline: A Take Charge Approach for Today's Educator*. Canter and Associates.

Charles, C. M. (2009). *La Discipline en classe: modèles, doctrines et conduites*. De Boeck Supérieur.

Curwin, R. et Mendler, A. N. (1980). *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Reston Publishing.

Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom; a manual for teachers*. (2^e éd.). Harper & Row.

Espelage, D. L., Robinson, L. E. et Valido, A. (2023). Transformative social-emotional learning and classroom management. Dans E. J. Sabornie et D. L. Espelage (dir.), *Handbook of classroom management* (p. 375-387). Routledge.

Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. et Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 17-28. <https://doi.org/10.1989/ejep.v7i1.149>

Ginott, H. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. Avon Books.

Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. Harper & Row.

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>

Gordon, D. T. (1974). *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*. David McKay Books. <https://archive.org/details/teachereffective00thom/page/n5/mode/2up>

Jensen, E., Skibsted, E. B. et Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>

Johnson, S. M. et Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American educational research journal*, 40(3), 581-617.

Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. McGraw-Hill.

Juul, J. et Jensen, H. (2019). *De l'obéissance à la responsabilité. Compétence relationnelle en milieu pédagogique* (D. Dutarte, trad.). Fabert.

Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. ASCD.

Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. (éd. révisée. 1re éd. 1970). Holt, Rinehart & Winston.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. MEQ.

Redl, F. et Wattenberg, W. W. (1959). *Mental hygiene in teaching*. (éd. révisée. 1re éd. 1951). Harcourt, Brace & World. <https://psycnet.apa.org/record/1960-08323-000>

Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Pelican books.