

Une stratégie corrective basée sur l'Approche de Résolution par Problèmes pour gérer la classe du primaire aux écoles de langues

Recherche présentée par

Amani Ramadan Abdrabou

Maître de conférences

de la didactique du FLE

Faculté de pédagogie

Université d'Ain Chams

Résumé :

La gestion de classe est considérée comme un élément primordial dans la classe du FLE. De même, elle représente un défi pour plusieurs enseignants car elle est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'enseignant. En cette guise, on doit préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements indisciplinés d'une manière éducative. La problématique de la recherche consiste à développer quelques compétences de gestion de classe chez les enseignants du cycle primaire aux écoles de langues telles que : réagir avec les différents types des élèves indisciplinés, faire un brise-glace et présenter un feedback. Pour ce faire, la chercheuse propose une stratégie corrective basée sur l'ARP pour remédier à ces compétences. Un pré/ post test pour identifier le niveau des enseignants dans ces compétences avant et après l'application de la stratégie proposée. Une grille d'observation pour observer et analyser les pratiques de l'enseignant en gérant sa classe. Un questionnaire pour identifier le profil de l'enseignant en gérant une classe. L'analyse des résultats amène à constater que l'ARP semble avoir un impact positif sur le développement des compétences visées sur notre échantillon.

Mots clés : gestion de classe, l'ARP, feedback, brise-glace

استهدفت الدراسة الحالية اقتراح استراتيجيات قائمة على مدخل حل المشكلات لتنمية بعض مهارات ادارة الصف لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس اللغات ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة لتحديد المهارات اللازمة للمعلم في هذا المجال، وصممت اختباراً وطبق الاختبار قبلياً وبعدياً لقياس تنمية المهارات المستهدفة كما أعدت الباحثة استبيان للمعلمين لتحديد نمط ادارة الصف لكل منهم. وقد أظهر التحليل الكمي والكيفي - لنتائج البحث - أثراً دالاً للوحدة المقترحة في تنمية المهارات المستهدفة. ومن ثم فقد أوصت الدراسة ببناء برامج أخرى تستند إلى مدخل حل المشكلات لتنمية مهارات اخرى في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية.

Introduction :

Faire cours ce n'est pas administrer aux élèves un contenu de savoir identifier dans une fiche de préparation, c'est bien au-delà : concevoir, organiser, mettre en œuvre, analyser et réguler des situations d'apprentissage, gérer un groupe, exercer une autorité et transmettre des valeurs, établir une relation pédagogique d'éducation donnant du sens aux apprentissages engagés, prendre en compte les besoins des élèves pour leur permettre de franchir les obstacles présents dans tout apprentissage. "Faire cours" et "faire classe" constituent deux logiques inséparables qui engagent l'enseignant, mobilisent l'ensemble de ses compétences professionnelles et nécessitent un travail d'équipe au sein de l'établissement afin d'assurer un minimum de cohérence dans les attitudes et les attentes de chacun.

En conduisant une séance efficace et dynamique sans temps mort, l'enseignant doit anticiper sur les temps morts et surtout parasitage de la mise au travail (distribution de documents sortir les affaires...) afin de les réduire aux maximum, gérer les différences de rythme de travail que font ceux qui ont fini en "attendant" les autres?, accroître la dynamique de séance en alternant les phases de travail mais aussi en développant le temps d'activité (préférer plusieurs élèves au tableau qui corrigent simultanément des exercices plutôt qu'un seul à chaque fois avec une succession de monologues...) réfléchir le fonctionnement de la classe pour qu'il favorise l'autonomie (passation des consignes, possibilité de tutorat interne à la classe pour entrer dans l'activité (Nault, D. 2007 & Caron, J. 2012)

L'ensemble des interventions effectuées en classe par l'enseignant à l'égard de ses élèves pour favoriser leurs compétences dans la cadre d'activités d'apprentissage. Ces interventions, extrêmement diversifiées (pédagogiques, sociales, affectives, disciplinaires, organisationnelles etc.). (Trudeau, H. & Y. Legault, 2000)

La gestion de classe inclut à la fois le concept de gestion d'apprentissage et la notion de la discipline. Le concept de gestion d'apprentissage inclut dans les actions portées par l'enseignant afin de favoriser l'engagement de l'apprenant à la tâche et de maximiser ses apprentissages. Le concept de discipline se réfère à la conduite de l'apprenant au respect des règles établies et aux interventions de l'enseignant pour corriger l'inconduite.

Quant à la gestion d'apprentissage, elle s'accomplit à travers la mise en place de tout ce que l'enseignant réalise avant, pendant ou après son cours pour accompagner les apprenants des leurs apprentissages. Donc ; la gestion de classe comprend tout ce que l'enseignant fait en ce qui a trait à l'organisation de l'apprentissage (Nault, T & Fijalkow, J. 2007). Elle comporte trois phases :

1. La phase d'orientation : C'est la phase pré active, ce qui demande à l'enseignant de planifier et d'organiser, où il doit répondre à une série de questions qui touchait aux objectifs, aux préalables, au temps à consacrer à une activité on encore comment attirer l'attention des apprenants.

2. **La phase d'interaction** : C'est la phase active où l'enseignant tient compte des activités planifiées et interagit avec les apprenants, tout en maintenant un climat permettant l'apprentissage.

3. **La phase de rétroaction** : C'est la phase post-active. C'est-à-dire pouvoir réfléchir sur l'origine des imprévus, pratiquer un regard systématique sur ce qui a été vécu et apporter les correctifs nécessaires. Tels que la gestion de l'hétérogénéité, la planification de l'apprentissage, la gestion de temps, la maturation des apprenants et l'évaluation des apprentissages. Planifier son apprentissage est une activité qui apparaît comme l'une des plus révélatrices des complexités de la profession de l'enseignant c'est aussi l'une des préoccupations majeures parce qu'elle représente en moment de réflexion et de recherche intimement lié à l'évaluation.

De même, la gestion du temps qu'est apparue comme une dimension fondamentale de l'activité de gestion de classe. L'enseignant doit savoir déterminer la durée de chaque activité, prévoir la durée des transitions, gérer les différents moments d'une séance.

Dans ce contexte, il y a relation significative entre la maturation des apprenants et la qualité des activités d'apprentissage en prouvant que les apprenants sont motivés quand ils jugent les activités proposées utiles ou intéressants.

En un mot, l'évaluation peut être une difficulté des enseignants notamment la construction des outils pour évaluer les apprenants, les méthodes d'évaluation utilisées peuvent être non appropriées ou mal

utilisées. Cela peut engendrer des situations problématiques en termes de gestion de classe telles que le manque de motivation, des problèmes de comportement et de frustration.

En ce qui concerne le comportement de classe, les compétences liées à l'aspect disciplinaire de gestion de classe sont le maintien de la discipline, la gestion des crises des conflits et des imprévus, l'intervention efficace sur les comportements perturbateurs le manque d'attention, le bavardage et l'exécution des sanctions d'une manière contrôlée (J.Cl , Richoz, 2010).

La bonne gestion de classe, c'est celle qui permet d'utiliser le temps consacré à l'apprentissage et d'assurer le bon déroulement des activités pédagogiques non seulement le temps, mais aussi contrôler l'environnement de toute phase d'apprentissage.

Le manque de motivation de certains élèves est également une source d'inquiétude pour les enseignants. Étant généralement attribuable à un manque d'intérêt pour les activités initiées par l'enseignant ou pour cours en général, ou alors causé par d'autres facteurs d'ordre personnel hors du contrôle de l'école, le manque de motivation conduit, dans la plupart des cas les enseignants à douter de leurs capacités s'effectuer efficacement leurs tâches (Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. 1996)

La communication avec ses élèves est toujours nécessaire en cherchant à connaître pourquoi il n'est pas motivé, ce qu'ils n'aiment pas faire en classe. De là, l'enseignant doit comprendre son comportement et saura mieux définir avec l'élève la solution gagnante à son intégration en salle de classe.

L'enseignant est invité à tenir compte des préalables ou connaissances antérieures des élèves. Il peut faire appel à la pédagogie différenciée pour faciliter cette intégration.

Cette compétence exige un enseignant qui réduit les événements imprévisibles qui se déroulaient en classe à un rythme rapide, un enseignant qui développe chez les apprenants l'envie d'apprendre (les motiver), un enseignant qui varie ses stratégies et ses moyens d'enseignement et enfin un enseignant qui développe sa pensée réflexive afin de s'auto-évaluer (Pastirik, P.T. 2006).

Le rôle de l'enseignant doit être celui d'un facilitateur plein de patience. Il doit montrer à ses élèves comment apprendre de manière autonome, les encourager, leur faire part de ses commentaires et suggestions, et les soutenir dans leur effort.

Ce rôle est crucial et permet d'offrir un environnement qui favorise l'apprentissage autonome et motive les élèves. L'enseignant doit être animateur, organisateur, méthodologue contrôleur, utilisateur, réalisateur, chercheur et évaluateur.

De plus ; la gestion de classe représente un défi pour plusieurs enseignants car elle est composée de plusieurs pratiques complexes qui doivent être actualisées souvent simultanément par l'enseignant. Tous n'ont pas la même approche. Ainsi, les enseignants se distinguent par leur profil personnel de gestion de classe, influencé par leurs conceptions personnelles de l'enseignement et leurs responsabilités des besoins des étudiants (Richardson, V. & Fallona, C. 2001).

Leur expérience, leur sexe, l'âge et le type d'étudiant jouent également un rôle dans l'établissement de leurs différentes pratiques de gestion de classe.

Préparer des enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements indisciplinés permet de développer à la fois leurs compétences et d'améliorer leurs sentiments d'efficacité personnelle afin qu'ils soient plus en mesure de prévenir l'indiscipline en classe, d'intervenir de manière éducative auprès des élèves indisciplinés. La prévention des problèmes de comportement de l'école commence par l'établissement d'un climat sécurisant où les attentes sont clairement définies.

De nombreuses recherches mettent en évidence que la gestion de classe est l'une des plus importantes compétences de l'enseignant (Martineau et al., 1999). De plus, cette compétence sert de critère important dans l'évaluation de la compétence de l'enseignant (Dufour, 2010 ; Turcotte, 2000 ; Nault et Fijalkour, 1999).

Chouinard.(1999), Pearson, Stanuilis et Dallona, (2002) soulignent que les difficultés de gestion de classe chez les élèves du cycle primaire empêchent la satisfaction et l'épanouissement au travail ainsi que les manifestations de créativité. Elles entravent les tentatives d'innovation et encouragent à délaisser les idéaux pour les pratiques pédagogiques traditionnelles.

En outre, plusieurs recherches montrent que l'efficacité de la gestion de classe influence sérieusement la santé mentale de l'enseignant. (Léveillé

et Dufour 1999 ; Jones 1996 ; Siedentop 1994). Ce sentiment d'incompétence peut mener l'enseignant à l'épuisement professionnel (Friedman, 2006).

D'autres recherches attestent que les problèmes de gestion de classe rencontrés par l'enseignant s'avèrent être une raison importante qui le mène à quitter sa profession (Ingersoll et Smith, 2003 ; Desbiens et al., 2008).

En effet, les écrits des dernières décennies ont mis en évidence la gestion de classe comme l'une des principales difficultés des enseignants (Chouinard, 2006 ; Hertzog, 2000 ; Martinneau et Vallerand, 2007 ; Nault, 1999; Serpell, 2000 et La Course, 2008).

Dans leur étude, Greenlee & Ogletree (1993) ont prouvé que la difficulté à gérer la classe était le facteur le plus dominant.

De plus, Hafez. H.(2008) et Gaafar, A (2015) déclarent que la gestion de classe est identifiée comme étant la difficulté majeure pour plusieurs enseignants. Elles indiquent l'existence de relations significatives entre la gestion de classe et une variété de retombées telles que la réussite, les attitudes et le comportement des apprenants ainsi que la satisfaction de travail et l'efficacité de l'enseignement.

De même, Levin et Nolan (2010) ont accentué sur l'importance que l'acte d'enseigner est facilité lorsque l'enseignant maîtrise une gestion de classe efficace. Il s'agit donc d'une corrélation entre la gestion de classe efficace et l'enseignement efficace.

Également, Drummond (1990) qui a mené une étude afin d'identifier les points forts et les points faibles des enseignants, a assuré que la gestion

de classe et le contrôle disciplinaire sont les plus grandes faiblesses des enseignants.

Dancifier (1993) montre que la discipline et le contrôle sont considérés parmi les problèmes majeurs des enseignants n'importe où.

Pour (Greenlee et Ogletree, 1993 ; Royer, 2005 et Le Maister et al., 2001). Le bavardage, les comportements perturbateurs et l'indifférence des apprenants sont des difficultés fréquemment énoncées par l'enseignant.

De leur côté (Raupert & Woodcock, 2010 ; Reynold 1992) affirment que les enseignants sont incapables à mettre en place des stratégies de type correctif et préventif.

Ainsi , certaines études (Martineau et Presseau, 2003 ; Martineau et Vallerand, 2006; Saphier, 2005) manifestent que ces problèmes de comportement dues au manque d'habiletés, de connaissances procédurales au regard de la gestion de classe.

À l'issue de cette analyse des écrits, on comprend mieux la nécessité d'étudier la gestion de classe puisqu'elle représente une des dimensions clefs du métier de l'enseignant. Cette brève recension des écrits a aussi présenté la gestion de classe à la fois comme un aspect capital de la tâche d'enseigner et comme une difficulté.

Notre étude pilote nous montre que les enseignants n'ont acquis les habiletés d'interagir d'une manière efficace avec les différents types des élèves indisciplinés, ni faire un brise-glace ni présenter un feedback qui leur permettent de gérer leur classe.

Les résultats d'une observation montrent que quelques enseignants utilisent le feedback d'une manière négative, ils sont découragés par l'aspect routinier et obligatoire et par la faible performance, ils n'interviennent pas efficacement auprès des comportements inappropriés des élèves. On peut ajouter à ces difficultés, le manque du temps, le grand nombre des élèves et la méthode traditionnelle adaptée par le corps enseignant.

Cette situation qui caractérise la pédagogie de gestion de classe dans nos écoles, nous impose de chercher une méthode qui prépare l'enseignant à s'approprier ses responsabilités en classe : motiver, évaluer, encourager.

De même, organiser et animer des situations d'apprentissages, c'est d'égayer de l'énergie, du temps et disposer des compétences professionnelles pour imaginer et créer des scénarios innovants, appelant de la part des élèves une démarche de recherche, d'identification et de résolution de problèmes. (Poirier-Proulx, L.1999)

Puisque la gestion de classe est une problématique centrale, il importe de s'interroger sur les pratiques enseignantes ainsi que les approches privilégiées pour contrôler et favoriser les apprentissages.

Effectivement, la première séance a un impact important. Elle donne aux apprenants une première impression qui va être déterminante pour la suite de la relation pédagogique. Il est donc primordial qu'elle soit représentative de la pédagogie retenue. (Pierre Arzac, 2014).

Briser la glace c'est créer un lien entre l'enseignant et ses élèves, ce qui permet à l'enseignant de mieux intervenir auprès d'eux et mieux transmettre les savoirs.(Morissette,2012)

Il se dit aussi quand on entre en relation avec quelqu'un qu'on ne connaissait pas, quand la confiance s'installe, quand on devient familier, quand on a entamé une conversation pour la première fois. C'est faire le premier pas ou dénouer une situation tendue. (Ewa Rdzanek, 2016)

Le premier jour de l'année se distingue toujours des autres par une fraîcheur inimitable. L'enseignant est un peu stressé, les élèves aussi. Chacun donc essaye de faire preuve d'un maximum d'engagement. L'enseignement, d'une part, tombe sur des personnes très différentes, extraverties ou renfermées, timides ou exubérantes, plus ou moins fortes en français, plus ou moins sérieuses ou bavardes. D'autre part, lui aussi, il a sa propre personnalité, ses points forts et faibles. Il fait donc connaissance pour créer une relation de confiance, pour débloquer dans la mesure du possible chaque élève dès la première rencontre.

A cet égard, la chercheuse estime que le brise-glace est une compétence constituant des outils qui permettent de faciliter les premiers contacts et premiers échanges vers l'apprentissage afin de mieux faire connaissance et de transformer des émotions négatives en émotions positives .

Les premiers objectifs pour l'enseignant sont de briser la glace et de réduire le stress dû à la situation d'apprentissage (nouvel enseignant, nouveaux camarades, nouvelle langue.... etc.) : laisser une première impression positive aux élèves pour avoir envie de revenir au cours, les

rendre actifs, découvrir les groupes, exposer les élèves aux modalités spécifiques du travail en groupe et aussi permettre d'instaurer un climat de confiance. (Hourst B. , 2008)

Il est possible de poser des questions aux élèves et ils peuvent également se poser des questions entre eux. Bien entendu l'enseignant peut participer avec eux.

De sa part, l'élève a pour objectifs de découvrir ses camarades et son enseignant, mémoriser leurs noms, faire connaissance avec eux et découvrir si le cours va répondre à ses attentes du point de vue pédagogique.

Les activités de brise-glace comme leur nom l'indique, ces activités permettent, d'une part, de briser la glace pour faciliter le premier contact entre les élèves et favoriser leur interaction, et d'autre part, d'évaluer leur niveau et de renforcer leur confiance concernant leurs capacités et les objectifs qu'ils peuvent atteindre durant l'année scolaire. Il est donc essentiel que chaque élève y participe. (Weiss, F.,2001)

D'ailleurs l'enseignant doit choisir celle qui convient son public et ses contraintes (temps, matériels, espace, effectifs). Il doit aussi penser à aménager préalablement sa salle de façon à ce que les déplacements des participants soient aisés. Il doit créer un esprit de groupe, à l'avantage à former des équipes et aménager sa classe en fonction de ses objectifs de coopération.(Carter et Petersen 2003)

Ces activités ont pour objectifs d'encourager l'interaction, d'échauffer le groupe, de développer leurs compétences en matière de communication,

de les encourager à travailler en coopération. Elles doivent être courtes, positives et amusantes (Courtyllon, J. 2003, Silva, H. 2008)

L' approche par résolution de problèmes (L'ARP*) est l'une des approches qui favorisent l'apprentissage continu ; le travail en groupe ; la résolution des problèmes et la motivation des élèves.

L'apprentissage par Résolution de Problèmes se définit comme étant une méthode d'enseignement qui nécessite la collaboration entre les élèves, afin de résoudre des problèmes se rapportant à la discipline enseignée. Cette méthode d'apprentissage allie le travail autonome et le travail en groupe (Dochy et Colle, 2003).

Elle utilise des problèmes contextualisés au domaine enseigné comme point de départ du processus l'apprentissage. Elle s'organise autour de la recherche d'information, d'explication de contenu et de résolution de problèmes.

Lors d'un apprentissage par problème, il est important que la problématique traitée possède plusieurs solutions envisageables.

*L'approche par résolution de problèmes.

En effet, comme chaque élève est différent, il ne va pas arriver à la même solution de la même façon et il n'apprendra pas de la même façon. Donc, pour que chacun acquiert les connaissances reliées au problème, celui-ci ne doit d'avoir plusieurs solutions. L'approche de l'apprentissage par résolution de problèmes se doit être réparée en huit étapes qu'elle soit le plus efficace possible (Choon-EngGwe ; 2009 ;Chicotas ;2009) .

1. Tout d'abord, l'information minimale est présentée autour d'un problème complexe.
2. L'enseignant clarifie ensuite les concepts et répond aux questionnements des élèves.
3. Les élèves font ensuite un remue-méninge un employant des expériences et des connaissances antérieures.
4. Ils élaborent ensuite des explications et construisent une théorie cohérente avec la problématique.
5. Ils formulent ensuite les connaissances à acquérir pour résoudre le problème.
6. Les élèves acquièrent les nouvelles connaissances au moyen de recherches individuelles.
7. Ils partagent ensuite les nouvelles connaissances au moyen de recherches individuelles.
8. Finalement, l'enseignant vérifie les connaissances et évalue le processus d'acquisition de celles-ci.

L'ARP constitue une méthode d'enseignement de choix dans les contextes où l'intégration de la théorie dans la pratique est importante et où les compétences professionnelles doivent être acquises . L'idée principale pour rendre l'étudiant capable de résoudre un éventuel problème en tant que futur professionnel (Lam ,2009 ; Rideout ,2001)

Quant à l'enseignant contrairement à un contexte traditionnel ; il passe d'un rôle d'expert et de transmetteur de connaissances à celui de guide et d'accompagnateur tout au long du processus d'apprentissage des élèves.

Il doit aussi mettre en place un environnement structuré afin de favoriser les échanges et les apprentissages des étudiants. L'ARP est une

approche qui suit les huit étapes déjà mentionnées auparavant.

L'ARP est surtout liée au cognitivisme et au socio cognitivisme dans lesquels l'apprentissage se fait par la construction graduelle de connaissances, par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations. Elle exige l'organisation des connaissances et s'effectue à partir d'une tâche globale.

Pour chaque nouveau problème, l'étudiant doit activer ses connaissances antérieures et intégrer les nouvelles au fur et à mesure. L'enseignant joue davantage le rôle de guide que de transmetteur de connaissances.

L'ARP aide les étudiants à développer la pensée critique et les habiletés de résolution de problèmes complexes et liés à des situations réelles , élargir un savoir flexible et durable, améliorer l'autonomie et les habiletés d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation, développer les habiletés de collaboration et de communication et favoriser une motivation intrinsèque et un niveau de satisfaction plus élevé (Cooke et Moyle ,2002, Des Marchais , 1996)

Dans ce contexte, résoudre un problème revient à s'appuyer sur un grand nombre d'outils existants. Il convient certes de maîtriser ceux que l'enseignant utilise, mais aussi savoir lequel choisir selon la problématique à traiter : Par exemples les techniques de remue-méninges sont efficaces pour rechercher les causes d'un dysfonctionnement et pour trouver les solutions possibles .

De ce fait le tuteur (l'enseignant) doit guider le processus d'apprentissage, encourager à approfondir le niveau de discussion, interpréter des modes d'interaction et conseiller les étudiants en appliquant le feedback descriptif, veiller à favoriser un bon climat d'apprentissage, assurer les différentes étapes de l'ARP en identifiant les objectifs d'apprentissage et enfin stimuler les étudiants à chercher le pourquoi et le comment de la situation problème.

En cette guise ; le tuteur doit donner un feedback et permettre à ceux qui la reçoivent de s'améliorer . Un feedback instantané en cours est destiné à soutenir et encourager l'étudiant . Il doit aussi appliquer des stratégies d'aide pour favoriser une acquisition progressive de l'autonomie (Nicol, D. 2007).

Quant à l'étudiant , il doit revoir le problème dans son ensemble en y appliquant les connaissances acquises, identifier les sources d'information les plus appropriées, réactiver ses connaissances acquises antérieurement et s'étendre sur la méthode ARP pour profiter au maximum de l'acquisition des connaissances de chacun en fonction du temps.

A la lumière de ce qui précède, l'ARP est une méthode qui présente de nombreux avantages pour les élèves . Plusieurs études montrent que l'ARP favorise la pensée réflexive, la communication en groupe, l'apprentissage tout au long de la vie (Mackinnon, 1999, (Choon-EngGwe ; 2009 ;Chicotas ;2009, Hmelo-Silver ;2004) .

D'autres études montrent que les élèves ont plus d'autonomie durant leur apprentissage, en particulier la définition de leurs objectifs

d'apprentissage, la planification de leur apprentissage, l'accès et le choix de leurs propres ressources d'apprentissage et l'intégration de nouvelles connaissances dans la résolution de problèmes (Blumberg, 2000 ; Hmelo-Silver & Lin, 2000 ; Woods, 1996)

Les résultats de l'analyse de Dochy et Coll (2003) indiquent que les élèves se rappellent davantage les connaissances qu'ils ont acquises en se penchant sur le processus d'élaboration des connaissances. Les connaissances acquises ou moyen de cette méthode permettent aux élèves d'appliquer les compétences de résolution de problèmes à d'autres situations (Lohman, 2002).

En un mot, l'apprentissage par problèmes est une formule pédagogique basée sur la participation active de l'élève dans le processus d'apprentissage. Dans cette formule, le processus d'apprentissage débute par un problème. Les élèves, regroupés par équipes, travaillent ensemble à résoudre ce problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière au préalable, de façon à faire des apprentissages de contenu et à développer des compétences visées comme objectifs par le ou les enseignants qui ont choisi ou conçu le problème. Pour résoudre celui-ci, les élèves doivent chercher à expliquer les phénomènes sous-jacents en formulant des hypothèses, en les vérifiant par la recherche d'informations (documentaires ou autres) et en effectuant une synthèse des informations recueillies. La démarche est guidée par l'enseignant qui joue un rôle de facilitateur.

L'évaluation représente un processus primordial dans l'enseignement des langues étrangères. Il est important qu'une évaluation des progrès de l'élève et des interventions soit réalisée par le personnel. Elle doit se faire périodiquement, suivant des modalités fixes (annuellement ou aux étapes) ou variables (selon le progrès), déterminées dans les règlements propres à chaque commission scolaire. L'évaluation doit permettre de vérifier l'atteinte partielle ou totale des objectifs prévus dans le plan d'intervention et répondre à une préoccupation majeure : celle de tenir compte des réactions et de révolution de l'élève en vue d'un réajustement rapide s'il y a lieu.

De ce fait ; l'évaluation ne doit pas porter seulement sur le progrès de l'élève, elle doit aussi jeter un regard critique sur les interventions réalisées par le personnel auprès des élèves présentant des troubles du comportement.

Fishman et Anderson, (1971), ont défini le feedback comme une intervention pédagogique de l'enseignant dépendant de la réponse motrice d'une ou de plusieurs élèves ayant pour objet de fournir une information relative à l'acquisition ou à la réalisation d'une habileté motrice.

De même, c'est une pratique qui consiste à apporter à l'élève un retour purement objectif : l'enseignant donne l'information strictement nécessaire afin que celui-ci puisse être informé de son résultat. (Wulf.G , Young,DE.1992)

Donc, la chercheuse définit le feedback comme une compétence qui a pour but de donner à l'élève une information relative a son apprentissage

afin de l'encourager à continuer, soutenir sa motivation, éviter ses erreurs, et développer son estime de soi.

Autrement dit, il s'agit d'une relation personnalisée entre l'élève et l'enseignant avec pour point de départ la prestation et les activités dans lesquelles l'élève est engagé. Tout ceci prend place dans un contexte de recherche d'amélioration de la prestation.

L'apprentissage se fait par une suite d'essais et d'erreurs, car nous n'apprenons pas d'un seul coup. Chaque boucle d'apprentissage permet à l'apprenant de faire un nouvel essai plus approprié. Cette boucle de feedback va servir dans l'apprentissage d'une langue. De nombreuses études concluent aux effets indispensables du feedback sur l'apprentissage (Georges, F & Pansu, P. 2011, Hattie, J. & Timperly, H. 2007, Chown, A.2008 , Nicol, D. 2007)

- * Le feedback est la compétence – clé de tout expert en apprentissage.
- * Il n'y a pas d'acquisition de compétences sans feedback.
- * Les gains progressifs surviennent en présence de feed-back pertinents.
- * Plus la fréquence de feed-back est importante, meilleur est l'apprentissage.

La performance est interrompue quand il n'y a plus de feed-back pertinents.

Le but de feed-back est de guider l'élève vers un état désiré, en indiquant à quelle distance elle se trouve de ses buts. Le feedback s'assure de l'efficacité de l'apprentissage et en mesure les progrès .

Pour planifier son cours, l'enseignant doit se poser les questions suivantes : Comment va-t-il organiser son enseignement pour faire progresser ses élèves ? Quelles mises en œuvre pédagogiques va-t-il utiliser ? Quels choix didactiques et pédagogiques va-t-il privilégier pour amener l'élève à être au "centre" de ses apprentissages ?

Donc l'enseignant a un rôle d'aider les élèves à se mettre en perspective des apprentissages accessibles.

Il existe des conditions nécessaires aux progrès de l'élève et que l'une des fonctions principales l'enseignant est de mettre en œuvre des interventions.

L'intervention, le guidage de l'enseignant suppose la prise en compte de nombreux facteurs : Sur quoi intervenir ? Comment intervenir? A quel moment ? De quelle manière ?

Cette intervention peut garder deux formes :

- Une forme orale qui correspond aux moments où l'enseignant est auprès d'un ou de plusieurs élèves (Feedback).
- Une forme écrite où les interventions se réduisent au support que sont les fiches d'observation, recueils de données qui permettent de se situer et d'envisager un objectif à atteindre.

En outre, pour améliorer sa qualité, l'enseignant doit : être positif , donner un feedback immédiatement après la prestation , augmenter les chances de l'élève de bénéficier du feedback en lui fournissant l'occasion de répéter rapidement l'activité et programmer le feedback : avant la

séance revoir les habiletés que l'on propose et réfléchir aux niveaux d'habiletés et de compréhension des élèves (Rodet, J. 2000)

Il en ressort que le feedback exerce ses effets sur la vitesse et le niveau de l'apprentissage réalisé par un individu, ainsi que sur sa motivation.

De même, les informations fournies par le feedback augmentent la perception du niveau de contrôle des actions futures à mener, et influencent positivement la motivation intrinsèque (Schloss,P.1997). De nombreuses études (Allen & Howe, 1998; Amorose & Horn, 2000; Amorose & Weiss, 1998;) ont mis en évidence le rôle important des feedback extrinsèques comme sources d'informations pour l'auto-évaluation de sa propre compétence, et par voie de conséquence sur l'augmentation de la motivation intrinsèque. Ce rôle important de l'enseignant dans la capacité à générer chez l'apprenant une auto-évaluation de ses actions et de ses causalités a été mis en évidence depuis de nombreuses années (Bressoux &Pansu, 2003). Le feedback extrinsèque favorise ainsi un engagement plus marqué et plus soutenu dans le temps (Mérian & Baumberger, 2007). Toutefois, si les feedbacks extrinsèques positifs sont couramment associés à des effets bénéfiques sur la motivation, (Shea & Lewthwaite, 2010), d'autres études ont montré que l'émission constante de feedbacks positifs pouvait distraire voire démotiver l'apprenant dans le cas où le feedback positif n'était pas fondé (Baumeister, Hutton & Cairns, 1990). Ces études montrent toute la complexité de l'émission de feedbacks extrinsèques et suggèrent que les feedbacks doivent être associés à l'activité d'apprentissage c'est à dire à des informations permettant de guider les

actions futures et pas seulement à récompenser les efforts de l'apprenant (Georges & Pansu, 2011).

L'enseignant doit intervenir de différentes façons auprès de ses élèves. C'est au travers de ces variétés d'interventions que se place la richesse de l'enseignement.

Cette variété s'articule autour :

- Du contenu (au travers d'évaluation formative et diagnostique).
- De la forme (au travers les verbalisations et les démonstrations).
- De la direction d'échange (élève-élève, enseignant-élève ...).
- Du référentiel spécifique (des supports techniques).

De même, il existe de différents moments pour formuler un feedback : (Daele& Lambert, M. 2013)

- ***Pendant l'activité*** : Le feedback pendant l'activité est à utiliser avec prudence car souvent il vient surcharger le traitement de l'information de l'élève. De même au début d'un nouvel apprentissage, il existe une très forte demande d'attention, car l'apprenant n'a pas encore automatisé certaines des actions élémentaires à réaliser.
- ***Immédiatement après l'activité***: cela permet à l'apprenant de mettre en parallèle une rétroaction interne et le feedback externe de l'enseignant.
- ***Plus tard*** : cela prend la forme de bilans collectifs intermédiaires, organisés pendant les phases de récupération. Il affairait moins efficace car les conséquences informationnelles ne sont plus disponibles en mémoire du travail.

Le feedback exerce deux fonctions essentielles (Amorose.2000 , Austermann.2008):

D'information :

Le feedback porte un message relatif à l'efficacité de la performance, aux erreurs que l'on commises et aux moyens de l'éviter ou de les corriger.

L'apprentissage et le progrès se réalisent donc sur la base de l'évaluation de l'écart au but, et sur la base de la prise en compte des erreurs.

L'information véhiculée par l'enseignant peut porter sur deux éléments :

- Le connaissance des résultats qui ne fournît qu'un minimum d'informations à l'élève et ne permet pas de savoir directement comment modifier son comportement pour réussir la tâche.
- La description de la performance qu'est nécessaire de fourni à l'élève les indications lui permettant de comprendre ce qu'il fait en l'aidant à comparer sa prestation du moment à celle que l'on attend de lui.

D'encouragement :

Un feedback qui renforce une réponse augmente la probabilité qu'elle se répète à des conditions similaires. Ainsi, en montrant ses progrès, l'enseignant crée un climat de confiance de soi et un climat motivationnel qu'encourage l'élève à persévérer, à progresser. Le feedback est de nature à valoriser l'élève. Alors le feedback d'encouragement a pour but de motiver l'élève et de l'inciter à s'investir dans la tâche.

Autrement dit, intensifier les efforts des élèves, les encourager, les approuver constituent une pratique très importante au milieu scolaire. Il a un effet très favorable, un excellent climat de travail s'est instauré, ce qui contribue à un investissement plus grand de la part des élèves et à une vie de progresser et d'apprendre.

Pour conclure, un feedback ne doit être donné que si l'objectif est d'être constructif et de donner à l'autre une opportunité de s'améliorer. Un feedback ne concerne pas la personne elle-même, mais bien à propos d'un de ses comportements, à un moment donné. Par exemple, évitez de dire « tu ne fais jamais attention aux détails ». Préférez plutôt une phrase telle que : « tu pourrais augmenter ta performance si tu essayais de passer plus de temps sur les détails » : donner un feedback, c'est avant tout une conversation qui va dans les deux sens. Il faut aussi comparer le comportement actuel de quelqu'un avec un de ses comportements passés. Pour cela n'hésitez pas à commencer par montrer votre appréciation grâce à un feedback positif avant de donner un feedback négatif.

Etant donné que la gestion de classe est indispensable pour chaque enseignant. C'est une mission et non un métier. Pour accomplir cette mission, il faut savoir comment gérer une classe afin de créer un climat adéquat à l'apprentissage. De ce fait, l'aptitude à gérer une classe est une compétence majeure à acquérir par un enseignant dès le début de sa carrière car elle le conduit à l'acquisition d'autres compétences rattachées à l'enseignement, et elle est essentielle au développement d'un sentiment d'efficacité professionnelle et de confiance en soi.

Questions de la recherche :

Spécifiquement, la présente recherche a pour but de répondre aux sous questions suivantes :

- 1) Quel est le profil de l'enseignant du FLE en gestion de classe ?
- 2) Quels sont les problèmes majeurs que rencontrent les enseignants en gérant leur classe ?

- 3) Jusqu'à quel point l'enseignant est-il capable de gérer une classe de primaire ?
- 4) Quelles sont les caractéristiques d'une stratégie corrective basée sur la résolution de problèmes pour faire face aux problèmes de gestion de classe ?
- 5) Quelle est l'efficacité de cette stratégie pour résoudre ces problèmes chez les élèves du primaire ?

Outils de la recherche :

- 1) Questionnaire destiné à l'enseignant pour identifier son profil de gestion de classe.
- 2) Grille d'observation pour évaluer les compétences de l'enseignant en gérant une classe du FLE.
- 3) Pré / post test destiné à l'enseignant qui se compose de 2 parties :
 - A) Test de connaissances qui vise à identifier les connaissances de l'enseignant du FLE à propos l'intervention pédagogique.
 - B) Test de situations-problèmes qui vise à détecter comment l'enseignant va réagir dans les divers situations-problèmes.

Choix de l'échantillon :

L'étude expérimentale de notre recherche se sert d'un seul groupe expérimental (n = 15) parmi les enseignants du FLE des écoles de langues (écoles du Bon Pasteur Choubra et Carmélite...).

Délimitation de la recherche :

La recherche actuelle se limite au développement de certaines compétences de gestion de classe chez les membres de l'échantillon:

- Réagir avec les différents types des élèves indisciplinés.

- Présenter un feedback.
- Faire un brise-glace.

Hypothèses de la recherche:

- 1- Il existe une différence significative entre les moyennes des notes des enseignants au pré / post test, test de connaissances et de situations problèmes en faveur du post test en ce qui concerne quelques compétences de gestion de classe .
- 2- Il existe une différence significative entre les moyennes des notes des enseignants à la pré / post observation en faveur du post test en ce qui concerne quelques compétences de gestion de classe .
- 3- La stratégie proposée basée sur l'approche de résolution de problèmes à un effet positif sur développement des compétences des membres de l'échantillon en ce qui concerne la gestion de classe .

Terminologies de la recherche :

1- La gestion de classe :

Legendre (2005) dans son livre actuel de l'éducation estime que "La gestion de classe englobe les composantes de ce concept englobent le temps, l'espace, le programme d'activités, les règles, les procédures, le système de responsabilité, le système de relations, l'évaluation ainsi que les ressources humaines et matériels.

De même *Desbien et Cardin (2003)* proposent d'envisager la gestion de classe comme un ensemble de méthodes et de stratégies employées pour organiser les activités de la classe, l'enseignement, l'environnement d'apprentissage et les interactions de manière à gérer

efficacement le temps alloué, à créer un climat pédagogique favorable à l'apprentissage".

"La gestion de classe est un ensemble de stratégies correctives employés pour réduire les problèmes de comportements et les dérangements en classe, ainsi que les interactions destinées à corriger les inconduites des élèves pour créer un environnement favorable à l'apprentissage".Caron, J.(2012)

La gestion de classe est un ensemble de stratégies qui favorisent l'engagement de l'apprenant à la tâche et maximisent son apprentissage pour réduire les problèmes de comportement, ainsi que les interactions destinées à corriger les inconduites des apprenants pour créer un environnement favorable à l'apprentissage (**définition opérationnelle**).

2- L'Approche par Résolution de Problèmes (ARP) :

Guilbert et Ouellet (1997) définissent l'ARP comme un processus de résolution d'un problème complexe où les participants regroupés par équipes, travaillent ensemble à la recherche des informations et à résoudre un problème réel ou réaliste proposé de façon à développer des compétences de résolution de problèmes et à faire en même temps des apprentissages de contenu.

Dans l'approche par résolution de problèmes, les apprenants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à résoudre un problème généralement proposé par l'enseignant, problème pour lequel ils n'ont reçu aucune formation particulière, de façon à faire des apprentissages de contenu et de savoir-faire, à découvrir des notions nouvelles de façon

active (il s'instruit lui-même) en y étant poussé par les nécessités du problème soumis.(Raucent, Benoît ; Bourret, Bernard,2010)

La chercheuse estime que l'ARP est une stratégie d'enseignement qui exige le travail collaboratif entre les élèves pour résoudre des problèmes liés à des situations réelles dans le but de gérer les comportements indisciplinés et l'apprentissage des élèves au sein de la classe du FLE. Notons une amélioration de la motivation des élèves à apprendre en leur donnant le contrôle et la responsabilité sur le travail qu'ils entreprennent.(définition opérationnelle)

Plan de la recherche :

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche actuelle la chercheuse a suivi les démarches suivantes:

1. Étude théorique de gestion de classe basée sur les études antérieures relatives à ce sujet.
2. Identifier les compétences nécessaires à l'enseignant pour gérer une classe.
3. Identifier le profil de l'enseignant en gérant une classe.
4. Elaborer et appliquer la grille d'observation pour évaluer les compétences de l'enseignant en gérant sa classe du FLE.
5. Elaborer et appliquer le pré test pour mesurer jusqu'à quel point l'enseignant peut gérer sa classe.
6. Elaborer et appliquer la stratégie corrective pour résoudre les problèmes majeurs que rencontrent l'enseignant en gérant sa classe.
7. Appliquer le post-test.

8. Analyser et interpréter les résultats.
9. Présenter les recommandation et suggestions.

Etude expérimentale

Pour répondre aux questions de notre recherche, notre étude expérimentale dépend sur quelques outils : un questionnaire, un pré/post test, une grille d'observation et la stratégie proposée.

1) Elaboration du questionnaire :

Ce questionnaire a pour but d'identifier le profil de l'enseignant en gérant une classe.

a) Passation du questionnaire :

Durant l'année universitaire 2015-2016, un total de 15 enseignants du FLE des écoles de langues (moins de 5 ans d'expérience) ont répondu à notre questionnaire.

b) Administration du questionnaire :

Notre questionnaire a été élaboré à partir des éléments qui se dégagent de notre problématique et de notre cadre conceptuel. Il comporte 27 items . Les réponses sur le questionnaire concernant les enseignants sur une échelle ayant 5 degrés d'intensité : « Fortement en désaccord», « En désaccord » , « Neutre » , « D'accord » et « Fortement en accord ». (Cf. Annexe 1).

c) Résultats du questionnaire :

Après avoir analysé les réponses des enseignants de notre groupe expérimental, nous indiquons sur le tableau ci-dessous les questions, la fréquence et le pourcentage de leurs réponses.

D'après les réponses fournies au questionnaire distribué, nous constatons que :

- Les résultats de la première question relèvent que (80%) des enseignants sont d'accord à contrôler personnellement le comportement des leurs élèves.
- Les résultats de la deuxième question montrent que (20%) des enseignants récompensent les élèves méritants en utilisant le feedback convenable.
- Les résultats de la troisième question relèvent que (40%) aident les élèves à comprendre les règles de classe.
- Les résultats de la 4^{ème} question montrent que (40%) des enseignants utilisent des activités d'apprentissage appropriées ce qui diminue l'ennui et la frustration.
- Les résultats de la 5^{ème} question révèlent que (60%) des enseignants utilisent la punition et la menace.
- Les résultats de la 6^{ème} question montrent qu'il est préférable d'imposer aux élèves le moins de limites possible afin de leur permettre de développer leur autonomie.
- Les résultats de la 7^{ème} question révèlent que (40%) seulement des enseignants s'intéressent à faire de bonnes relations avec ses élèves.
- Les résultats de la 8^{ème} question montrent que (20%) des enseignants instaurent dans la classe d'un système de règles déterminées.
- Les résultats de la 9^{ème} question révèlent que (10%) des enseignants renforcent les comportements appropriés et découragent les comportements déviants.

- Les résultats de la 10^{ème} question montrent que (20%) des enseignants utilisent le conseil de coopération dans les sessions collectives pour résoudre les situations problèmes
- Les résultats de la 11^{ème} question révèlent que (20%) des enseignants utilisent des stratégies pédagogiques pour régler les problèmes de comportement.
- Les résultats de la 12^{ème} question montrent que (80%) des enseignants utilisent le sarcasme en classe mais avec précaution.
- Les résultats de la 13^{ème} classe révèlent que (40%) des enseignants voient que le contrôle peut entraver l'autonomie des élèves.
- Les résultats de la 14^{ème} question montrent que (80%) des enseignants voient que le rôle le plus important de l'enseignant consiste à établir la discipline .
- Les résultats de la 15^{ème} question révèlent que (40%) des enseignant sont d'accord que le rôle de l'enseignant est de choisir des règles de vie pour sa classe.
- Les résultats de 16^{ème} question montre que (40%) des enseignants appliquent un système d'émulation en classe.
- Les résultats de 17^{ème} question montrent que (40%) des enseignants font un bon brise-glace pour réaliser des apprentissages significatifs
- Les résultats de 18^{ème} question montrent que (20%) des enseignants encouragent les élèves à faire des apprentissages significatifs.
- Les résultats de 19^{ème} question montrent (50%) des enseignants ont recours à la correction.
- Les résultats delà 20^{ème} question montrent que (40%) des enseignants préfèrent d'être permissif que contrôlant.

- Les résultats de la 21^{ème} question révèlent que (60%) des enseignants voient que la qualité de gestion de classe se mesure par les relations élèves-enseignants.
- Les résultats de la 22^{ème} question montrent que (30%) des enseignants maintiennent du contrôle en classe.
- Les résultats de la 23^{ème} question révèlent que (40%) des enseignants savent récompenser et appliquer les conséquences à l'aide du feedback.
- Les résultats de la 24^{ème} question montrent que (20%) des enseignants aident le groupe à devenir capable de régler lui-même plusieurs de ses problèmes.
- Les résultats de la 25^{ème} question révèlent que (60%) des enseignants apprécient le rôle des activités de brise-glace.
- Les résultats de la 26^{ème} question montrent que (40%) des enseignants voient que le sarcasme est un moyen acceptable de contrôler le comportement de certains élèves.
- Les résultats de la 27^{ème} question révèlent que (20%) des enseignants utilisent la punition sévère pour les comportements inadéquats.

d) Interprétation des résultats :

Selon les résultats précédents, nous pouvons remarquer que, qu' :

- La minorité des enseignants (au nombre de 5) prête attention au travail du groupe et aide le groupe à devenir capable de régler lui-même plusieurs de ses problèmes.
- Une forte proportion (au nombre de 12) a recours à la punition et le menace et voit que le sarcasme est un moyen acceptable de contrôler le comportement de certains élèves.

- Un petit nombre d'enseignants (au nombre de 8) s'intéresse à faire de bonnes relations avec leurs élèves et les aident à comprendre les règles de classe.
- Une forte proportion (au nombre de 10) utilise le contrôle qui entrave l'autonomie chez leurs élèves.
- Un petit nombre d'enseignants (au nombre de 5) réalise un apprentissage efficace par l'utilisation d'un bon brise-glace et d'un feedback convenable.

2) Elaboration du test:

a) Objectifs du test:

Objectif général :

Notre test vise à évaluer les compétences de gestion de classe chez les enseignants du FLE aux écoles de langue.

Objectifs spécifiques :

Notre test a pour but de mesurer les membres de l'échantillon à :

- 1- Réagir avec les différents types des élèves indisciplinés.
- 2- Présenter un feedback.
- 3- Faire un brise-glace.

b) Description du test :

Notre test se compose de deux parties :

- **Test de connaissances** : se compose de 15 questions (7 questions de choix multiples et 8 questions ouvertes. Ce test vise à évaluer les connaissances des membres de l'échantillon.) (cf. annexe 2)

- **Test de situations-problèmes :** se compose de 10 questions qui visent à savoir comment les enseignants résolvent les problèmes en classe du FLE. (cf. annexe 2)

c) **Passation du Test :**

Durée du test :

Pour calculer le temps nécessaire de l'application du test, nous avons calculé la moyenne du temps pris par le premier et le dernier enseignant pour répondre à toutes les questions et nous avons trouvé que la durée globale de l'application de test fait 25 minutes.

d) **Fidélité du Test :**

Pour vérifier la fidélité du test nous l'avons appliqué à deux reprises (pré test / post-test) avec un intervalle de deux semaines entre les deux passations. Nous avons calculé ensuite le coefficient de corrélation entre les deux groupes de résultats obtenus dans les deux fois en appliquant

l'équation de Pearson comme suit :

$$R = \frac{NT - (x)(y)}{\sqrt{[Nx^2 - (x)^2] [Ny^2 - (y)^2]}}$$

1. R= Coefficient de corrélation
2. N= Nombre des enseignants débutants
3. T= Totale des notes
4. X= Notes de la pré application
5. Y= Notes de la post application

Nous avons trouvé que le coefficient de la corrélation entre les résultats du pré-test et ceux du post-test est 0,80. En se référant aux tableaux statistiques, nous avons constaté que le test est assez fidèle.

e) **Validité du test :**

Nous avons aussi calculé l'indice de la validité du test par l'utilisation de l'équation suivantes :

La validité = ? fidélité

La validité = 0.90

Cette valeur élevée confirme que notre test est valide.

3) **La grille d'observation:**

La grille d'observation a pour but d'observer et d'analyser les pratiques de l'enseignant en gérant sa classe.

De même notre grille peut être utilisée en autoévaluation afin que l'enseignant prenne conscience de ses points forts et points faibles au niveau pédagogique, à différents moments de l'année.

Alors, formateurs, futurs-enseignants et enseignants peuvent utiliser cet outil.

a) **Description de la grille:**

Cette grille d'observation comporte 15 items, qui permettent d'observer les enseignants dans les diverses situations réelles en gérant la classe. (cf. annexe n.3).

L'observateur doit mettre une croix dans la case correspondant au niveau atteint par l'enseignant pour chacun des items. On a laissé quelques lignes pour la notation des commentaires à la fin de la grille.

b) Validité et Fidélité de la grille :

Quant à la validité de la grille d'observation élaborée, cet outil a été validé par cinq formateurs. Leurs recommandations et les données recueillis ont permis l'apparition de la grille dans sa forme finale claire et sans ambiguïté.

Pour la fidélité de la grille, nous avons calculé le coefficient de concordance entre les scores attribués par deux observateurs pendant deux observations qui se font simultanément sur un échantillon de 15 enseignants, d'après l'équation suivante (El-Bahey,1979):

$$\text{Le coefficient de concordance} = \text{NA/NA+ND} \times 100$$

Le coefficient de concordance est 80%. Ce qui montre que la grille est assez fidèle.

Les résultats de la pré observation montrent que les enseignants ont des difficultés concernant: la sanction des élèves, la gestion de classe (utiliser des méthodologies différentes adaptées aux besoins), la motivation des élèves à apprendre (encourager, renforcer, maintenir des situations d'apprentissage, encourager les élèves à prendre des risques), l'adaptation en classe (modéliser les procédures établis par l'école, modifier sa planification) et l'évaluation des élèves (offrir aux élèves une rétroaction appropriée sur son apprentissage, Co évaluer et auto-évaluer à travers des gilles d'évaluation, utiliser des divers outils d'évaluation).

4) Stratégie proposée:***a) Objectifs de la stratégie :***

Notre stratégie proposée vise à développer ces trois objectifs spécifiques :

- 1- Prévenir et résoudre les situations problèmes reliés à la gestion de classe.
- 2- Briser la glace.
- 3- Donner un feedback.

Il est à noter qu'à partir de chaque situation problème les enseignants organisent leurs idées, récupèrent leurs connaissances relatives au problème en tentant de définir la nature globale du problème, ils posent des questions concernant les aspects du problème qu'ils ne comprennent pas, ils décident enfin, lesquelles de ces questions sont plus importantes et plus utiles pour leur pratique.

b) Etapes de la stratégie : (Lam ,2009 ; Rideout ,2001)

1^{ère} étape : Présenter le problème et clarifier les termes inconnus et incompréhensibles.

C'est une introduction pour créer un environnement de discussion efficace. Ça se passe au premier cours pour guider les élèves et identifier leur rôle dans la résolution de problèmes.

Objectifs de cette étape :

- Clarifier les termes inconnus.
- Identifier qu'est-ce qu'un problème.

Rôle de l'élève :

Vérifier d'avoir compris qu'est-ce qu'un problème et apprendre les termes incompréhensibles.

Rôle de tuteur (l'enseignant):

S'assurer que les élèves ont bien compris les termes utilisés. Il peut leur demander d'expliquer ces termes.

Durée de cette étape :

Un cours de 45 minutes.

2^{ème} étape :

Préciser les éléments pertinents du problème.

Objectifs de cette étape :

- Préciser les éléments pertinents du problème.
- Faire une description du problème en résumant en une ou deux lignes ces éléments.

Rôle de l'élève :

- Discuter en groupe, formuler, résumer la situation et découvrir les caractéristiques principales du problème.
- Résumer les données essentielles et secondaires.
- Composer une liste de ces éléments. Cette liste sert de plan pour le déroulement de la prochaine étape.

Rôle de tuteur :

- Inciter les élèves à décrire en une phrase le contenu du problème.
- Les aider à distinguer l'essentiel des détails.
- Leur rappeler qu'il s'agit bien d'établir la liste des points à discuter sans entrer dans leur explication ou résolution.

Suggestions d'interventions possibles :

- Quelles données demandent une explication ?
- Quelles données peuvent être regroupées ?
- Quelle est la liste des points à discuter ?

Durée de cette étape :

Un cours de 45 minutes.

3^{ème} étape :

- a) Proposer une ou des hypothèses pour expliquer et résoudre le problème.
- b) Justifier les informations supplémentaires nécessaires à l'évaluation de l'hypothèse.

Objectifs de cette étape :

- Amener les élèves à se servir des hypothèses pour faire l'analyse, l'interprétation et la synthèse des données.
- Réactiver leurs connaissances antérieures.
- Organiser les connaissances en établissant des liens entre les termes appris et ceux à acquérir lors de l'étude individuelle (création d'objectifs d'apprentissage).

Cette manière a pour but de favoriser l'organisation de connaissances en mémoire.

Rôle de l'élève :

- Réactiver ses connaissances antérieures.
- Chercher à expliquer, à confronter d'une façon constructive, les hypothèses formulées par chacun.

– Arriver à quelques hypothèses retenues à ce stade : Elles ne doivent pas être correctes mais logiques.

Rôle du tuteur :

Au cas où le groupe travaille avec harmonie, l'enseignant reste discret. Si nécessaire, il n'hésite pas à intervenir pour :

- Guider l'enseignement.
- Approfondir le niveau de discussion.
- Encourager la réactivation des connaissances préalables.
- Gérer le temps.

Suggestions d'interventions pédagogiques :

-Réactivation des connaissances préalables :

- Qu'est-ce que ces données suggèrent ?
- Comment expliquer vous ces résultats ?
- Peut-on imaginer d'autres explications possibles ?
- Quelles autres informations sont-elles nécessaires pour mieux définir le problème ?

– Approfondissement :

- Pourquoi pensez-vous cela ?
- Justifiez votre hypothèse.
- Pouvez-vous reformuler votre intervention.
- Que pensez-vous de l'opinion émise par X ou Y.
- Quelles observations vous amènent à garder, rejeter, modifier cette explication ?

Gestion du temps :

- Peut-on revenir à notre plan de discussion de l'étape 2 ?
- Peut-on formuler d'autres hypothèses ou propositions maintenant ?

4^{ème} étape :

Réévaluation des hypothèses en fonction des données supplémentaires.

Objectifs de cette étape :

- Interpréter les informations données.
- Evaluer et modifier les hypothèses.
- Favoriser la résolution du problème par d'autres approches (déductive par exemple)

Rôle de l'élève :

- Intégrer les données supplémentaires obtenues à celles déjà connues pour obtenir une représentation globale du problème.
- Evaluer les hypothèses évoquées auparavant et formuler d'autres si nécessaire.
- Identifier de nouvelles connaissances à acquérir.

Rôle du tuteur :

Laisser aux élèves quelques minutes de réflexion individuelle avant de passer à l'étape suivante ou de recommencer l'étape 3 .

Quelques stratégies possibles sont :

- Si on se donnait quelques minutes de réflexion avant de faire le point ?
- Qui voudrait amorcer une synthèse ?
- Quels sont les points importants à retenir de notre discussion ?

Durée de cette étape :

3 cours de 45 minutes.

5^{ème} étape :

Elaboration des objectifs d'apprentissage.

Objectifs de cette étape :

- Traduire les questions déjà mentionnées à l'étape précédente en objectifs d'apprentissage.
- Estimer le temps d'étude nécessaire pour chaque objectif.

Rôle de l'élève :

- Préciser et lister des lacunes et des notions incomplètes dans ses connaissances.
- Les organiser à l'aide de son tuteur.

Rôle du tuteur :

- Guider les élèves à découvrir par eux- mêmes les objectifs d'apprentissage.
- Permettre aux élèves une gestion efficace de leur temps d'apprentissage.

Durée de cette étape :

Un cours de 45 minutes.

6^{ème} étape :

Favoriser l'auto-apprentissage.

Objectifs de cette étape :

- Réaliser les objectifs d'apprentissage par l'étude individuelle.

- Maitriser les informations nécessaires à l'explication du problème.
- Acquérir la capacité d'appliquer ces nouvelles connaissances à un problème similaire.
- Acquérir les compétences nécessaires à un apprentissage autonome.

Rôle de l'élève :

Durant cette étape de travail personnel, l'élève doit :

- Revoir la liste des objectifs préparés en groupe pour identifier ceux qui correspondent au travail personnel.
- Gérer son temps en fonction des activités individuelles.
- Identifier les sources d'information appropriées.
- Synthétiser les acquisitions nouvelles.
- Noter ses questions pour les discuter avec son groupe.
- Revenir au problème pour y appliquer les acquisitions nouvelles.

7^{ème} étape :

Mise en commun des connaissances acquises et les appliquant au problème.

Objectifs de cette étape :

- Mettre en commun les connaissances acquises par auto-apprentissage.
- Appliquer les nouvelles connaissances acquises à des problèmes similaires.
- Confronter ces nouvelles connaissances aux critiques faites par les autres membres du groupe pour vérifier la compréhension.

Rôle de l'élève :

- Appliquer la méthode la plus appropriée pour profiter au maximum.
- Revoir le problème dans son ensemble.
- Discuter les points mal compris rencontrés au cours de l'auto-apprentissage.
- Appliquer ses nouvelles connaissances à un problème similaire.

Rôle du tuteur :

- Tester la capacité des élèves à utiliser leurs nouvelles connaissances pour résoudre un problème similaire.
- Vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été acquis de façon adéquate par chaque étudiant.
- Encourager les élèves à la discussion et non à la récitation des connaissances acquises.
- Inciter l'élève à présenter ses connaissances dans ses propres mots et les applique au problème.

Durée de cette étape :

2 cours de 45 minutes.

8^{ème} étape :

Faire un bilan du travail de groupe et de la démarche de résolution de problème.

Objectifs de cette étape :

Faire un bilan consiste :

- Au processus d'analyse du problème :(étapes de l'ARP, rôle des élèves et du tuteur, gestion de temps, interactions).

– Au dynamique du groupe, aux interactions et au climat de travail :(intérêt, communication, collaboration, problèmes individuels).

Rôle de l'élève :

Vérifier le climat du groupe pour s'assurer que tous y participent en respectant les modes individuels d'intervention et des difficultés personnelles.

Rôle de tuteur :

- Interpréter les modes d'interaction.
- Conseiller les élèves en appliquant la technique du feedback.

c) Le contenu : (cf. annexe n.4).

L'enseignant vise à créer une ambiance agréable dans la classe permettant aux élèves de tisser des liens et des complicités indispensables et leur donner une image représentative de notre pédagogie. Le meilleur moyen pour venir c'est d'avoir recours à des activités pour briser la glace pour veiller l'intérêt des élèves et réduire le stress dû à la nouvelle situation d'apprentissage.

Notre contenu comporte des activités concernant les 3 compétences visées :

1- Réagir avec les différents types des élèves indisciplinés.

Cette compétence renferme 4 activités :

- Bavardage
 - Troubles de comportement
 - Refus de travail
 - Perturbation dans la salle de classe

Chaque activité comprend la description du comportement de l'élève indiscipliné, le rôle de l'enseignant, et l'intervention proposée.

2- Présenter un feedback.

Cette compétence renferme 4 activités : Chaque activité comprend l'objectif, le déroulement, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève.

3- Faire un brise-glace.

Cette compétence renferme 5 activités : Chaque activité comprend l'objectif, le déroulement, et les outils s'il en a.

d) Evaluation de la stratégie proposée :

Dans notre recherche, on a deux formes d'évaluation :

- 1) Evaluation formative : sous forme de feedback durant chaque cours.
- 2) Evaluation sommative : le pré / post test.

Application du post / test :

Après l'application de la stratégie proposée, nous avons réappliqué notre test aux enseignants (membres de l'échantillon de la recherche) afin de mesurer l'efficacité de cette stratégie basée sur l'approche de résolution de problèmes sur le développement des connaissances et des compétences concernant la gestion de classe . Après avoir corrigé le test, nous avons calculé les moyennes et les écarts types pour les utiliser à l'analyse statistique.

Application de la post/ observation :

A la fin de l'application de notre stratégie proposée, nous avons réappliqué la même grille d'observation aux participants de notre échantillon afin de vérifier l'efficacité de l'ARP sur le développement des compétences de gestion de classe.

Les résultats et l'analyse statistique :

Après l'application de la stratégie proposée, la chercheuse a réappliqué le pré/post test de compétences de gestion de classe sur l'échantillon visé en vue de vérifier son efficacité de la stratégie. On a procédé à une analyse statistique des scores des élèves au pré/post test .

R	Rangs
N	Nombre
MR	Moyen Rangs
W	Somme des Rangs
É	Écart type
Z	Valeur de "Z"
S	Signification
R	Taille de l'effet

Tableau N° (1)

R	N	MR	W	M		É		Z	S	R
				Pré	Post	Pré	Post			
R+	15	8.00	120	4.26	87.18	1.49	2.09	- 3.41 9	0.00 1	1.29 Très saillante
R-	0	0.00	0.00							
Neutre	0	0.00	0.00							
Total	15									

En utilisant le test de Wilcoxon ,le tableau *ci-dessus* montre que le niveau significatif est plus petit que (0.01). Ce qui signifie qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne les compétences de la gestion de classe dans le pré/ post test en faveur du post-test. Pour vérifier l'efficacité de la stratégie proposée pour développer les compétences visées chez l'échantillon de la recherche. De même pour trouver la puissance de la corrélation entre les deux variables indépendante et dépendante, on

utilise la corrélation Rank-Biserial qui peut être calculée à travers la formule suivante (Ezzat abdel Hamid, 2011 :279-288) :

$$r = (4 (T1) / n (n+1)) -1 \dots\dots\dots (1)$$

R	Taille de l'effet
T1	Somme des rangs positifs
N	Nombre de paires des donnés de l'échantillon

$(r) < 0.4$ l'effet est faible.

$0.4 \leq (r) < 0.7$ l'effet est modéré.

$0.7 \leq (r) < 0.9$ l'effet est saillant.

$(r) \geq 0.9$ l'effet est très saillant.

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1.29). Ce qui signifie que la stratégie proposée a un effet très saillant sur le développement des compétences de gestion de classe chez les membres de notre échantillon.

Bien que la taille de l'effet soit très forte, ce qui signifie que la stratégie proposée a un effet très fort sur le développement des compétences de la gestion de classe, la chercheuse a eu recours à l'équation "Modified Black's Gain Ratio" (Ezzat abdel Hamid, 2016 :279) :

$$MG = \frac{M2 - M1}{P - M1} + \frac{M2 - M1}{P}$$

MG = taux de gain modifié

M1 = moyens des notes des participants à la pré-application du test

M2 = moyens des notes des participants à la post-application du test

P = note totale du test

Tableau № (2)

La compétence	note totale	moyens des notes		taux de gain modifié	Signification
		Pré	Post		
la gestion de classe	25	4.26	87.18	1.288	Signifiant

Nous pouvons constater à partir de ce tableau que le taux de gain modifié de Black de la gestion de classe est plus grand que (1.2). Ce qui signifie que la stratégie proposée a un effet très fort sur le développement des compétences de la gestion de classe chez les enseignants du cycle primaire aux écoles de langues.

Interprétation des résultats :

De notre point de vue, pour identifier les conditions qui facilitent l'apprentissage à partir de résoudre des problèmes réels liés à la vie des élèves, nous supposons que l'apprentissage à partir d'exemples peut être amélioré à travers la manipulation de certains facteurs (structuration du problème, similarité entre problèmes, activités sur les problèmes).

Les participants peuvent aisément partager leurs sources face aux premiers problèmes puisque se sont des problèmes faciles. Ils peuvent à la fois chercher, trouver la solution d'un côté et élaborer, restructurer des règles de résolution des problèmes plus complexes.

De ce fait, après avoir appliqué notre stratégie proposée basée sur l'ARP, l'élève est capable de discuter en groupe, formuler, résumer la situation et découvrir les caractéristiques principales, réactiver ses connaissances antérieures, chercher à expliquer, à confronter d'une façon constructive, les hypothèses formulées par chacun, arriver à quelques hypothèses retenues à ce stade et appliquer ses nouvelles connaissances à un problème similaire.

De plus, après l'expérimentation , l'enseignant a un rôle différent, il guide l'enseignement, approfondit le niveau de discussion, encourage la réactivation des connaissances préalables, gère le temps, identifie les sources d'information appropriées, synthétise les acquisitions nouvelles,

note ses questions pour les discuter avec son groupe, applique les nouvelles connaissances acquises à des problèmes similaires, interprète les modes d'interaction, et conseille les élèves en appliquant la technique du feedback et de brise-glace .

Nous pouvons conclure de cette expérimentation que la résolution de nouveaux problèmes est fortement conditionnée par l'ARP. Il paraît que lorsque nous favorisons les activités de résolution de problèmes , nous permettons aux enseignants de réussir davantage dans leurs pratiques en classe du FLE .

Il est important de signaler que les problèmes proposés qui découlent de nos études antérieures (Mackinnon, 1999, Choon-EngGwe ; 2009 ;Chicotas ;2009, Hmelo-Silver ;2004) , ainsi que les résultats, de notre questionnaire pré-post test et notre grille d'observation révèlent que les compétences concernant la motivation et l'encouragement des apprenants, la gestion de comportement de classe, le respect des règles et l'évaluation des apprenants ,faire le brise-glace , et donner un feedback semblent jugées les plus importantes.

Conclusion :

En guise de conclusion, la gestion de classe est une compétence très compliquée pour les enseignants. Ces derniers doivent s'approprier une bonne gestion de classe , élément de base , afin de créer un environnement propice aux apprentissages.

Notre recherche permet aux enseignants en insertion professionnelle de s'organiser dès les premiers jours de la rentrée scolaire et de bien accueillir les élèves, à travers les différentes activités de brise-glace, jusqu'à la fin du cours en utilisant le feedback convenable. Tout au long de

son cours ; l'enseignant apprend à anticiper et développer ses capacités pour repérer les éléments qui peuvent perturber son cours . Il faut prendre en compte les difficultés particulières des élèves et en même temps construire un référent au travers de l'expérience enseignante. Apprendre à gérer une classe (gestion de comportement et gestion d'apprentissage) est une habitude qui s'acquiert par la pratique.

Les outils proposés dans cette recherche (le questionnaire, la grille d'observation, le pré /post test et la stratégie proposée) sont tous adressés à l'enseignant afin de développer ses compétences en gestion de classe.

D'ailleurs, d'après les résultats obtenus de notre recherche , nous proposons des recherches ultérieures concernant la formation des enseignants dans des différents domaines tels que les mesures préventives en classe, l'observation et le dépistage des difficultés de comportement en classe, les caractéristiques de l'élève indiscipliné, l'analyse fonctionnelle du comportement, l'intervention individualisée, remédier aux comportements agressifs des élèves, la gestion du stress, et le développement des compétences sociales.

BIBLIOGRAPHIE

Références en langue française:

Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* . (3e éd.). . Boucherville: Gaëtan Morin et Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.

C. Halmos; (2008) . *L'autorité expliquée aux parents* ; Nil Editions.

Caron, J. (2012) . *Quand revient septembre* Guide sur la gestion de classe participative Volume 1 - Les éditions de la Chenelière – Montréal.

Chamberland, G. ,L. Lavoie, et D.Marquis. (2006). *20 formules pédagogiques* ,Québec .

Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduite*. Bruxelles: De Boeck.

Chouinard, R. (1999). « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe » . *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 497-514.

Daele & Lambert, M. (2012). *Comment fournir un feedback constructif aux étudiants*.

Desbiens, J.-F. et Cardin, J.-F. (2003). La gestion de classe : mal nécessaire ou apport à la professionnalité enseignante? In G. Baillat, P.-A. Martin et D. Niclot (dir.), *Vers quelle professionnalité enseignante en France ou au Québec? Documents, actes et rapports pour l'éducation* : CRDP de Champagne-Ardenne.

Dillier, D.(2015). *Aménager sa classe pour favoriser l'apprentissage*. Montréal.

Du chesne, C. et Kane, R. (2010) : *Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement*. *Journal Education* , 45(1)

Ewa Rdzanek.(2016) . *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur les brise glaces* .

Gaafar, A (2015). Efficacité d'un programme proposé basé sur l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences en gestion de classe chez les enseignants débutants de la langue française. Thèse de doctorat

Gaudreau, J., (2000) . *De L'échec Scolaire à l'échec de l'école* , Montréal, Québec-Amérique.

Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins* . Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Hafez H. (2008). *Efficacité de l'approche d'apprentissage par problèmes pour le développement de quelques compétences professionnelles chez les futurs-enseignants de la Faculté de Pédagogie*.

- M. Auger et al. ; (1998) . *Elèves "difficiles" Profs en difficultés* ; Edition chronique .
- Georges , F& Pansu, P.(2011). Les feedbacks à l'école: *un gage de régulation des comportements scolaires*. *Revue française de pédagogie* : n 176.
- Guellemette, C., (1998). *Penser clair... vivre heureux, Activités émotivo-rationnelles pour adolescents et jeunes adultes* , Centre interdisciplinaire de Montréal.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997). *Étude de cas, Apprentissage par problèmes*. Presses de l'Université du Québec, Ste-Foy.
- J.Blin et al.,(2001) . *Classes difficiles*; Delagrave Edition .
- J.Cl Richoz, (2010). *Gestion de classe et d'élèves difficiles* ; Éditions Favre.
- Jobin, M., (1998). *Procédure de prévention et processus de résolution de problèmes par la rédaction d'un plan d'intervention personnalisé* , Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Lemieux, C., et G. Boutin, (2000). Les élèves mésadaptés socio-affectifs : *caractéristiques et situations dans les écoles secondaires* . *Revue de la FQDE*.
- Martineau, S. , Gautier, C. et Desbiens, J. F (1999). « *La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant* », *Revue des sciences de l'éducation*.n.25
- Mérian, T., & Baumberger, B. (2007). *Le feedback vidéo en Education Physique scolaire*, STAPS, 76, 107-120
- Ministère De L'éducation, École et comportement.(1990). *L'observation systématique du comportement* , Québec.
- (2001). *La formation générale des jeunes : L'éducation préscolaire, L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire* , (Instruction 1990-1991), Québec,.
- (2001). *Programme de mise à jour en adaptation scolaire, la mésadaptation socio-affective* , Québec.
- Morissette, R.(2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal.
- Nault, T. (2007). *L'enseignement de la gestion de classe* . Montréal. Les éditions logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). « *La gestion de classe* » : *d'hier à demain* , *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, no 3, p. 451-466.
- Perrenoud, Ph.(2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Trudeau H., et Y. Legault, (2000). *Le plan d'intervention personnalisé*, Longueuil, Commission scolaire de Jacques-Cartier.
- R.A. Schmidt: (1998) . *Apprentissage noteur et performance* , Vigot, Paris.

- Raucent, Benoît ; Bourret, Bernard,(2010). *Guide pratique pour une pédagogie active*, Toulouse, INSA Toulouse.
- Rodet, J. (2000). « La rétroaction, Support d'apprentissage ? » *Revue Distances*, CQFD. Québec
- Royer, E., Ecole et hyperactivité : (1990). Une étude des services éducatifs québécois, thèse de doctorat, Sainte-Foy (Québec), Université Laval.
- Wener, A., (1998). Les élèves de niveau secondaire en difficulté grave de comportement : *caractéristiques, besoins et services appropriés*, Montréal, Conseil scolaire de Montréal.
- Wong, H.K. et Wong, R.T.(2012). *La rentrée scolaire: stratégie pour les enseignants*, Montréal.

Références en langue anglaise:

- Achenbach, T.M., and C.S. Edelbrock, (2000). Behavior Problems and Competences Reported by Parents of Normal and Disturbed Children Aged Four Through Sixteen, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (1, Serial no 188).
- Alberto, P.A., and A.C.Troutman, (1998). *Applied Behavior Analysis for Teachers*, Columbus, Charles E. Merrill.
- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22,63-84.
- Amorose, A. J., & Weiss, M. R. (1998). Coaching feedback as a source of information about perceptions of ability: a developmental examination. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20,395-420.
- Austermann Hula, S.N., Robin, D.A., Ballard, K.J., & Schmidt, R.A. (2008). Effects of feedback frequency and timing on acquisition retention and transfer of speech skills in acquired apraxia of speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 1088-1113
- Azer, S.A. (2001) . Problem-based learning. Challenges ,barriers and outcome issues”
- Baumeister, R.F., Hutton, D.G., & Cairns, K.J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 131-148.
- Bergin, C. et Bergin, D.(2009). A hachment in the classroom. *Educational psychology*. Revue,n.21
- Black, D.D., J.D. Downs, J. Bastien, and L.J. Browb, (1994) Motivation Systems Workshops Manual, 3rd rev. éd., Nebraska, Division of Education, Father Flanagan's Boys Home,.

- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment Educational Assessment, *Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self-directed learners : A review of the literature. In D. Evensen & C.E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning : A research perspective on learning interactions* (pp. 199–226). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Brophy, J., Good, T.L. (1996). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching*. New York : MacMillan, p. 368.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom Management: Creating a successful learning community*, (2e ed.). New York: Wiley, 250
- Camp, B.W., and M.A. Bash, (1998). *Think Aloud Increasing Social and Cognitive Skills - Problem-solving Program for Children*, Illinois, Research Press.
- Center, D.B., S.M. Deitz, and M.E. Kaufman, (1998). Student Ability, Task Difficulty, and Inappropriate Classroom Behavior: *A Study of Children with Behavior Disorders, Behavior Modification*, 6, p. 355-374
- Chess, S., and A. Thomas, (2000). Temperamental Individuality from Childhood to Adolescence, *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 16, p. 218-226.
- Chicotas S, N.E. (2009). *Problem based learning: A strategic learning system design for the education* .
- Chown, A. (2008). *Feedback that support. Center for learning&teaching*, university of Brighton.
- Dochy et Coll, (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. Learning and Instruction*, 13, 533-568.
- Fisher, C.W., D.C. Berliner, N.N. Felby, R. Marliave, R, L.S. Cahen, and M.M. Deshaw, (2000). Academic Learning Time, and Student Achievement : *An Overview, Journal of Classroom Interaction*, n.17.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Dir.) : *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman, R.S., Deek, F.P. (2002). Problem-based learning and Problem-solving tools: *Synthesis and direction for Distributed Education Environments. Journal of interactive Learning research*, n.13.
- Gallagher, P., (1999). *Techniques for Classroom Instruction*, Denver, Love.

- Georges, N.L. and T.J. Lewis, (1999) Exit Assistance for Spécial Educators : *Helping Students Make the Transition, (Teaching Exceptional Children), Winter*, p. 34- 39.
- Hattie, J.&Timperly,H. (2007). “The power of feedback”. *Revue of Educational Research*.Vol.77
- Hmelo- Silver , C.E. (2004). Problem based learning : *What and How do students learn ? Educational review*.
- J.J., G. Spivack, and M.S. Swift, 2005. Interpersonal Problem-solving Group Therapy, *Philadelphia, Hahnemann Médical College and Hospital*, Department of Mental Health Sciences.
- Kauffman, J.W., (1998). Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth, 4th éd., Toronto, Merrill Pu.
- Lohman, M.C. (2002). Cultivating problem-solving skills through problem-based approaches to professional development, *Human Resource Development Quarterly*,13 (3), 243-261.
- Mayer, G.R., M. Nafpaktitis, T. Butterworth, and P. Hollingsworth, (1997). A Search for the Elusive Setting Events of School Vandalism : *A Correlational Study, Education and Treatment of Children*, 10, p. 259-270.
- McCauley, R.W., (2000). Elements of Educational Programming. *Iowa Perspective*, 2 (1), p. 7-10
- McGinnis, E., and A.P. Goldstein, (1994). Skill streaming the Elementary School Child : *A Guide for Teaching Prosocial Skills*, Champaign (Illinois), Research Press.
- Morse, W.C., J. Ardizzone, C. Macdonald, and P. Pastick, (2000) Affective Education for Spécial Children and Youth, Reston, VA : Council for Exceptional Children
- Nichols, P., Down the Up Staircase (2004). The Teacher as Therapist, In J. Grosenick, S. Huntze, E. McGinnis, and C. Smith. (Eds), *Social/Affective Interventions in Behavior Disorders*, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction, p. 43-66.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback. *Theory and practice*. From the RAAP International online conference on Assessment Design for learner Responsibility. 29th-31st May.
- Nicol, D. J., Macfarlane- D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: *A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*. 2006;31:199–218.
- Pastirik, P.T. (2006). Using problem-based learning in a large classroom. *Nurse Education in practice*, 6, 261-267.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). “Motivation in education, theory”, *research, and applications*. , 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Rancifer, J. L.(1993) . Effective classroom management : A teaching strategy for a maturing profession. *Paper presented at The annual conference of the southeastern regional association of teacher educators. 27-30 october, Nashville (TN) : Document ERIC 364 541.*
- Rich, H. (1999). *Disturbed Students : Characteristics and Educational Strategies*, Baltimore, University Park Press.
- Richardson, V. et Fallona, C. (2001). « Classroom managment as method and manner”. *Journal of curriculum studies*, n.33
- Rutter, M., (1995). Family and School Influences on Behavioral Development, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, p. 349-368.
- S., B.J. Thompson, and M.P. Lane, (2000). Procedures for Incorporating Generalization and Maintenance Programming into Interventions for Special- education Students, Des Moines, Iowa Department of Public Instruction.
- Schloss, P., and M. Smith,(1997). Guidelines for Ethical Use of Manual Restraint in Public School Settings for Behaviorally Disordered Students, *Behavioral Disorders*, 12, p. 207-213.
- Schmidt, R.A., & Lee, T.D. (2005). Motor control and learning : *A behavioral emphasis*. Champaign: Human kinetics Publisher, 302-304.
- Shea, C.H., Wright, D.L., Wulf, G., & Whitacre, C. (2000).Physical and Observational Practice Afford Unique Learning Opportunities. *Journal of Motor Behavior*, 32(1), 27-36.
- Smith, C.R., F. H. Wood and J. Grimes, (1995). Issues in the Identification and Placement of Behaviorally Disordered Students, in M.C. Wang, M.C. Reynolds, and H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education : Research and Practice*, vol. 2, New York, Pergamon
- Walker, H.M., (1999). *The Acting-out Child : Coping with Classroom Disruption*, Boston Allyn and Bacon.
- Woods, D. R. (1996). Problem-based learning for large classes in chemical engineering. *New Directions for Teaching and Learning*.
- Wulf, G., & Shea, C.H. (2004). Understanding the role of augmented feedback : the good, the bad, the ugly. In A.M. Williams & N.J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport : research, theory and practice*(pp. 121-144). London: Routledge.
- Young, D.E., & Schmidt, R.A. (1992). Augmented feedback for enhanced skill acquisition. *Advances in Psychology*, 87, 677-693.

Références en langue arabe:

عزت عبد الحميد محمد حسن. (2011). الاحصاء النفسى و التربوي : تطبيقات باستخدام برنامج spss18. القاهرة: دار الفكر العربى .

عزت عبد الحميد محمد (2016): الاحصاء النفسى التربوي ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

Sitographie :

<http://www.pedagonet.com/other/TRUC1.htm>

<http://www.prepaclasse.net/fichiers/sosgestion.html>

<http://cp.lakanal.free.fr/ressources/gestionclasse.htm>

<http://www.pedagogie.net/>

<http://www.bonjourdumonde.com/blog/grece/education-pedagogie/des-jeux-pour-laclasse-de fle>

https://www.researchgate.net/publication/257822734_Potdevin_F_Bernaert_F_Huchez_A_Vors_O_2013_Le_feedback_video_en_EPS_une_double_strategie_de_progres_et_de_motivations_Le_cas_de_l'Appui_Tendu_Renverse_en_classe_de_6eme_eJRIEPS_3051-80

http://www.unige.ch/fapase/SSE/teachers/perrenoud/php_2001.

<http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette-pedagogique.3brise-glace-htm>.