

**L'impact des styles de gestion interventionniste, non interventionniste et
interactionniste sur la motivation à apprendre des élèves au niveau intermédiaire.**

Par

Glenys MacLeod

Mémoire soumis à la faculté des études supérieures en réalisation partielle des exigences
du grade de

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (administration scolaire)

Collège universitaire de Saint-boniface

Université du Manitoba

Winnipeg

Copyright © 2008 par Glenys MacLeod

THE UNIVERSITY OF MANITOBA
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

COPYRIGHT PERMISSION

**L'impact des styles de gestion interventionniste, non interventionniste et interactionniste sur
la motivation à apprendre des élèves au niveau intermédiaire**

BY

Glenys MacLeod

**A Thesis/Practicum submitted to the Faculty of Graduate Studies of The University of
Manitoba in partial fulfillment of the requirement of the degree
Of**

Master of Education

Glenys MacLeod © 2008

**Permission has been granted to the University of Manitoba Libraries to lend a copy of this
thesis/practicum, to Library and Archives Canada (LAC) to lend a copy of this thesis/practicum,
and to LAC's agent (UMI/ProQuest) to microfilm, sell copies and to publish an abstract of this
thesis/practicum.**

**This reproduction or copy of this thesis has been made available by authority of the copyright
owner solely for the purpose of private study and research, and may only be reproduced and copied
as permitted by copyright laws or with express written authorization from the copyright owner.**

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes ;

M. J. Rocque - mon directeur de recherche qui m'a guidée lors de la réalisation de ce mémoire et qui m'a montré comment un bon enseignant pouvait positivement influencer la motivation à apprendre d'une étudiante.

Mme Hélène Archambault et Mme Corinne Barrett DeWiele - membres du jury.

Les élèves de l'École River Heights 2007-2008 qui ont accepté de participer à cette étude et qui ont partagé leurs idées et leurs opinions honnêtement et avec enthousiasme.

Les élèves de 8-21 2006-2007 qui m'ont montré que chacun a son rôle à jouer dans la communauté d'apprentissage.

Ian, Kylar et Duncan, membres de ma famille.

L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Résumé

La gestion de classe peut avoir un impact sur la motivation de l'élève (Karensti et Thibert, 1998). L'objectif de cette étude est d'examiner le point de vue des élèves par rapport à la gestion de classe et comment celle-ci influence leur motivation à apprendre.

La méthodologie de cueillette de données mixtes utilisée se compose d'un questionnaire, deux entrevues avec des élèves et la direction d'école.

L'analyse des résultats permettra une meilleure compréhension du lien entre les styles de gestion de classe et l'impact sur la motivation des élèves. L'enseignant influence directement l'engagement, la motivation et le succès des élèves (Pajares, 1992). La direction d'école joue un rôle dans la création d'un climat qui soutient les efforts des enseignants et de leurs élèves (Dufour, Eaker et Dufour, 2005). Le style de leadership de la direction influence le style de gestion de classe des enseignants aussi bien que la réussite scolaire et la motivation des élèves (Hughes, 2005).

Tables des matières

Résumé.....	i
Table des matières	iii
Liste des tableaux	viii

Chapitre I - Introduction

Introduction	1
Objectif de l'étude	3
Hypothèses	4
Problématique	5
Questions de recherche.....	8
Définitions des termes	9

Chapitre II - Recension des écrits

Introduction	14
La motivation	15
La motivation intrinsèque	15
La motivation extrinsèque.....	16
L'amotivation	17
La gestion de classe.....	17
L'impact de la gestion sur la motivation	19
Les modèles de gestion de classe	20
La tendance interventionniste	21

Assertive Discipline	22
Dare to Discipline	22
1, 2, 3 Magic	23
La tendance non interventionniste	25
Teacher Effectiveness Training	26
Carl Rogers	27
L'École Summerhill	28
La tendance interactionniste	30
Discipline without Tears	31
Cooperative Discipline	31
Restitution	32
La direction d'école et la motivation des élèves.....	35
Synthèse	38

Chapitre III - Méthodologie de recherche

Le choix de méthodologie mixte.....	41
Devis méthodologique de la recherche.....	43
L'échantillonnage.....	43
Le taux de participation	44
Méthodes de collecte de données.....	44
Les lettres de consentement.....	45
Le questionnaire.....	45
L'échelle.....	50

La validation de la compréhension de l'outil.....	53
L'administration du questionnaire.....	53
La collecte des données quantitatives.....	54
Les entrevues avec les élèves.....	54
L'entrevue avec la direction d'école	56
Les délimitations et les limites de l'étude.....	57
Les délimitations.....	57
Les limites.....	57

Chapitre IV - Présentation des résultats

Introduction	58
Résultats des questionnaires	60
Question n°1.....	60
Question n°2	60
Question n°3	60
Question n°4	61
Question n°5.....	61
Question n°6.....	61
Question n°7.....	62
Question n°8.....	62
Question n°9.....	62
Question n°10.....	63
Les styles de gestion de classe.....	63

Les entrevues avec les élèves.....	66
Les commentaires interventionnistes.....	67
Les commentaires non interventionnistes.....	67
Les commentaires interactionnistes.....	67
Entrevue avec la direction d'école.....	67

Chapitre V - Analyse et interprétation des résultats

Objectif n°1.....	70
Objectif n°2	71
Les commentaires interventionnistes	71
Les commentaires non interventionnistes.....	73
Les commentaires interactionnistes	73
Objectif n°3.....	74
Synthèse.....	76

Chapitre VI - Conclusion

Déroulement.....	78
Objectifs	79
Objectif n°1.....	79
Objectif n°2	80
Données des questionnaires.....	80
Données des entrevues.....	81
Objectif n°3.....	82

Questions pour une étude plus approfondie.....	83
Synthèse.....	80
La contribution pédagogique de la recherche au milieu scolaire.....	84
Références	86

Annexes

1. Lettre au directeur général de de la recherche de la division scolaire de Winnipeg.....	96
2. Lettre de permission du directeur général	98
3. Lettre à la direction de l'école	100
4. Lettre de consentement aux parents	102
5. Le questionnaire	105
6. Questionnaire (version anglaise)	107
7. Commentaires des élèves	109
8. Commentaires de la direction d'école.....	117
9. Regroupements des commentaires interventionniste, non interventionniste et interactionnistes des entrevues avec les élèves.....	120

Liste des tableaux

I. Nombre d'élèves qui participent à l'étude	44
II. Répartition des réponses (nombres et pourcentages) pour l'ensemble des 51 questionnaires.....	59
III. Regroupement des questions interventionnistes, non interventionniste et interactionnistes.....	64
IV. Regroupements des commentaires interventionnistes, non interventionniste et interactionnistes des entrevues avec les élèves	120

Chapitre I

Introduction

La gestion de classe et la motivation des élèves sont deux facteurs qui contribuent à la réussite scolaire (Vallerand, 1997). La motivation des élèves est essentielle à l'apprentissage et plusieurs chercheurs ont constaté une corrélation positive entre la motivation et la réussite scolaire (Uguroglu et Walberg, 1979; Strikowsky, 2007; Walberg et Paik, 2000). Le style de gestion d'un enseignant est fondé sur ses croyances et se manifeste dans sa façon de communiquer et d'interagir avec les élèves, ses comportements et la façon dont ces comportements influencent les interactions avec les élèves, l'organisation des élèves et de leurs tâches et la supervision du travail (Grasha, 1994). Bujold et Saint-Pierre (1996) ajoute à cette définition, le style de prise de décision en classe, l'organisation physique de la salle de classe ainsi que dans la manière de présenter les matières, le contenu des leçons, les consignes à suivre, etc.

Certains aspects de la gestion ont un impact sur la motivation des élèves. Les résultats des études de Karensti et Thibert (1998) indiquent que les stratégies et les activités utilisées par les enseignants ont un impact énorme sur la motivation d'un élève. À ce titre, Lowman (1990) reconnaît que les élèves ont des types et des niveaux de motivation différents; les enseignants peuvent accroître ou réduire la motivation. La motivation est non seulement une caractéristique dynamique, mais elle est aussi unique à chaque individu. La motivation des élèves peut varier en fonction de la

situation ou du contexte dans la salle de classe (Linnenbrink et Pintrich, 2002).

Puisque la recherche indique que la motivation mène au succès scolaire (Strikowsky, 2007; Walberg et Paik, 2000), les enseignants doivent s'inquiéter de l'impact de leurs actions sur la motivation de leurs élèves. Les études de Linnenbrink et Pintrich (2002) et de Pajares (1992) montrent que les élèves peuvent être motivés de multiples façons et qu'il est important que les enseignants comprennent comment et pourquoi les élèves sont motivés.

Après avoir posé le problème, nous définirons les différents concepts qui se rattachent à cette question soit la motivation, soit la motivation intrinsèque, soit la motivation extrinsèque, soit la gestion de classe et les types de gestions (interventionniste, non interventionniste et interactionniste). Puis, nous examinerons les écrits relatifs à la motivation à apprendre et à ses déterminants, les éléments de la gestion de classe et les impacts de la gestion sur la motivation des élèves à apprendre.

Un questionnaire basé sur les études de Vallerand et al. (1992), de Bensen (1991), d'Opdenakker et Van Damme (2001) et de Dessus (2005) est utilisé. Ce questionnaire a été administré en mai 2008 à un échantillon de 51 élèves de la huitième année d'une école intermédiaire à Winnipeg.

L'analyse des résultats de ce questionnaire nous permettra, dans un premier temps, de mieux comprendre le lien entre les styles de gestion de classe et leurs impacts sur la motivation des élèves et, par la suite, de nous pencher sur l'établissement des

stratégies et des pratiques nécessaires pour optimiser la motivation des élèves à apprendre.

Objectif de l'étude

L'objectif principal de cette étude est d'examiner le lien qui existe entre les perceptions des élèves à propos du style de gestion de l'enseignant et l'impact de celui-ci sur leur motivation à apprendre. En élaborant ce lien, la direction d'école peut connaître les activités pédagogiques et les styles de gestion que les élèves trouvent les plus motivants. Grâce à cette information, la direction d'école peut orienter son style de leadership pour créer un climat qui encourage les enseignants à choisir un style de gestion motivant.

Nous espérons déterminer les facteurs qui ont, selon les élèves, le plus d'influence sur leur motivation dans la salle de classe. Nous espérons également définir les meilleures stratégies pour créer une salle de classe respectueuse et accueillante dans laquelle les élèves sont fortement motivés et où ils connaissent le succès scolaire.

Brophy (2004) souligne le rapport que nous voulons trouver entre la motivation et la discipline quand il écrit :

Good classroom management implies not only that the teacher has elicited the cooperation of the students in minimizing misconduct and can intervene effectively when misconduct occurs, but also that worthwhile academic activities are occurring more or less continuously and that the classroom management system as a whole (which includes, but is not limited to, the teacher's disciplinary interventions) is designed to maximize student engagement in those activities, not merely to minimize misconduct (p. 3).

Le problème qui découle de l'analyse de l'impact des styles de gestion de classe sur la motivation des élèves présente donc trois facettes :

1. Connaître les relations qui existent entre le type de gestion et la motivation des élèves;
2. Déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves;
3. Savoir quel type de leadership encourage davantage les enseignants à utiliser un style de gestion en classe qui optimise la motivation des élèves.

Hypothèses

1. Nous nous attendons à découvrir l'existence d'un lien fort entre le style de gestion de classe et la motivation des élèves.
2. Nous supposons que plusieurs pratiques de gestion de classe sont nuisibles à la motivation des élèves. Nous présumons que la plupart des élèves trouveront qu'un style interventionniste diminue leur motivation intrinsèque et qu'un style interactionniste optimise leur motivation.
3. Nous croyons que le style de gestion interactionniste permet l'organisation nécessaire au bon fonctionnement tout en créant un environnement d'apprentissage accueillant où la motivation des élèves est à son maximum.
4. Nous croyons trouver qu'un style de leadership collaboratif au niveau de la direction d'école encourage les enseignants de choisir un style de gestion qui optimise la motivation des élèves.

Problématique

La motivation des élèves est essentielle à l'apprentissage et plusieurs chercheurs ont constaté une corrélation positive entre la motivation et la réussite scolaire (Uguroglu et Walberg, 1979; Blank, Melaville et Shah, 2003). Les stratégies de gestion de classe sont essentielles pour maintenir l'ordre et l'efficacité et pour créer un environnement d'apprentissage (Grasha, 1994). En tenant compte du lien entre la réussite scolaire et la motivation à apprendre, nous nous demandons qui influence la motivation des élèves pendant leur journée scolaire? Un élève peut identifier des personnes et des facteurs qui augmentent ou diminuent sa motivation. Pintrich et Schunk (2002) et Waxman et Wallberg (1999) considèrent que l'enseignant et son style de gestion ont une influence considérable sur la motivation à apprendre des élèves.

En effet, les sondages annuels, menés par l'organisation Gallup et Phi Delta Kappa¹, ont permis de déterminer, pendant plusieurs années, que les problèmes de gestion de classe sont un des principaux soucis des enseignants (Hunt et Wiseman, 2001). Les résultats des sondages effectués auprès des enseignants par la National Education Association montrent que les enseignants considèrent la gestion de classe comme le défi majeur (DiGiulio, 1995). Les chercheurs Johns, MacNaughton et Karabinus (1989), Long et Fry (1989) et Rust (1992) ont démontré que la discipline et la gestion de classe sont les problèmes les plus répandus et persistants en éducation. Dans leur texte, Martin, Sugarman et McNamara (2000) décrivent la gestion comme un problème non seulement pour les enseignants, mais pour toute la société puisque cela touche tous les élèves, les parents et la direction d'école. Finn (2001) présente la

¹ Phi Delta Kappa - une organisation internationale des enseignants, située aux États-Unis

possibilité que le décrochage provienne d'un manque d'engagement et d'une série de problèmes de comportement. Les éducateurs de tous les niveaux reconnaissent la contribution significative de la gestion de classe sur l'apprentissage et le développement des élèves.

La gestion de classe englobe tous les aspects et les activités de la salle de classe. C'est une tâche complexe qui implique l'interaction des enseignants avec les élèves et l'organisation du matériel et de l'espace. Le but de la gestion de classe est de créer un environnement bien organisé pour soutenir l'apprentissage. La gestion de classe comprend trois dimensions : la gestion de l'enseignement, la gestion des personnes et la gestion des comportements (Martin, Zenong et Baldwin, 1998). Brophy (2004) ajoute que la gestion inclut les efforts de l'enseignant d'établir et de maintenir un environnement efficace pour l'enseignement et l'apprentissage. De nombreux spécialistes décrivent des stratégies et des astuces qui assurent que les élèves se comportent d'une manière décrite comme acceptable à l'école (Canter et Canter, 2002; Kohn, 1996; Lee et Axelrod, 2005). Leurs textes, leurs articles et leurs vidéos présentent aux enseignants une multitude de stratégies, de programmes, d'astuces et de pratiques pour s'assurer que leur salle de classe fonctionne sans problème. Les recommandations s'étendent des programmes de récompenses et de punitions (Canter et Canter, 2002) aux programmes qui exigent la participation des élèves à la création d'un climat d'apprentissage (Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003). Mais quel style de gestion favorise la motivation des élèves? C'est ce manque de connaissance qui nous incite à faire l'étude.

Au cours des dernières années, certains chercheurs notent que, les élèves sont de moins en moins motivés à réussir à l'école (Cialdella, Herlin et Hofler, 2003). Ce manque de motivation est évident quand nous regardons le nombre d'élèves ayant un faible rendement scolaire, les devoirs incomplets ou manquants ainsi que le nombre et la sévérité des problèmes de comportement présents dans nos salles de classe (Cialdella, Herlin et Hofler, 2003). L'étude de Strikowsky (2007) montre que plusieurs élèves s'ennuient en classe et qu'ils ont songé à décrocher de l'école. Les résultats indiquent aussi que soixante-quinze pour cent des élèves attribuent leur ennui à un manque d'intérêt (Strikowsky, 2007) et à un manque d'interactions avec leurs enseignants. D'autres études présentent la motivation comme un des facteurs essentiels à l'apprentissage (Deci et Ryan, 2000; Vallerand, 1997; Pelletier, Sequin-Levesque et Legault, 2002). Selon Kohn (1996), la motivation intrinsèque est essentielle à l'apprentissage. La recherche de Deci et Ryan (2000) suggère qu'un lien fort existe entre la compréhension, la réussite scolaire et la motivation.

La gestion de classe et la motivation des élèves sont deux domaines en éducation qui sont souvent le sujet de recherche (Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003; Cialdella, Herlin et Hofler, 2003; Blank, Melaville et Shah, 2003). Ces études reposent sur les données des questionnaires et des entrevues avec des adultes. L'originalité de la présente étude demeure dans le fait que les opinions des élèves en sont l'élément essentiel. Seuls les élèves savent ce qu'ils veulent et eux seuls peuvent nous dire l'effet de nos actions sur leur apprentissage.

Questions de recherche

Quel style de gestion de classe assure le meilleur climat d'apprentissage contribuant ainsi à un haut niveau de motivation chez les élèves? Comment la direction d'école peut-elle encourager l'utilisation de ce style de gestion chez le personnel enseignant pour faciliter l'apprentissage en rehaussant la motivation des élèves?

Selon les élèves l'identification des facteurs ayant le plus d'influence sur leur motivation dans la salle de classe est utile aux enseignants, à la direction d'école et aux élèves pour mieux comprendre la communication et les relations entre les enseignants et les élèves. L'identification des meilleures stratégies pour créer une salle de classe respectueuse et accueillante dans laquelle les élèves sont fortement motivés mènera ces derniers à mieux atteindre les résultats d'apprentissage tout en ayant un sentiment de satisfaction. L'utilisation de meilleures stratégies par les enseignants diminuera le nombre et la sévérité des problèmes de discipline (Singh, 2006). La direction d'école est responsable de créer et de maintenir un climat qui soutient les efforts des enseignants et de leurs élèves (Dufour, Eaker et Dufour, 2005). Le climat de l'école est aussi important que le climat de la salle de classe. Le style de leadership de la direction d'école a un effet sur les attitudes et les actions des enseignants aussi bien que sur le climat de l'école (Hughes, 2005). Un climat accueillant et collaboratif dans lequel les enseignants et les élèves se sentent valorisés, favorise l'apprentissage et le succès scolaire. Le choix du style de leadership de la direction d'école influence la réussite scolaire et la motivation des élèves aussi bien que la productivité et la satisfaction des enseignants (Hughes, 2005).

Définitions des termes

Afin de mieux comprendre les différents aspects qui seront discutés dans cette étude, il est utile de définir les principaux concepts : la motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, l'amotivation, l'autonomie, la gestion, la gestion de classe et les types ou styles de gestion de classe, le leadership de la direction d'école et le climat de l'école.

- La motivation

La motivation des élèves est influencée par plusieurs facteurs. En contexte scolaire, la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement. Celle-ci l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à y persévérer (Viau, 1997). La motivation est une force qui stimule et dirige les actions et les comportements vers un objectif (Eggen et Kauchak, 1994). La motivation se divise en deux volets : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Deci et Ryan, 2000).

- La motivation intrinsèque

« La motivation est intrinsèque lorsqu'un individu se sentant libre et compétent lors d'une activité, ressent un plaisir ou une satisfaction inhérente à la pratique de cette activité » (Pilote, 1998, p. 11). L'élève qui se présente avec une bonne motivation intrinsèque aura tendance à s'engager et à persévérer dans une activité. Selon Pintrich et de Groot (1990) les valeurs et les sentiments motivationnels ainsi que les composantes cognitives de connaissances et de stratégies de pensée sont au centre de

la dynamique motivationnelle de l'élève. Selon Deci (1975), la motivation intrinsèque s'applique aux activités dans lesquelles nous nous engageons simplement pour le plaisir et la satisfaction que nous avons eue de notre participation.

- La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque se compose des comportements adoptés en réaction à des punitions et à des récompenses (Pilote, 1998). Selon Kohn (1996), les élèves qui sont motivés extrinsèquement font ce que les enseignants leur demandent de faire pour avoir quelque chose en contrepartie. Selon l'étude de Pilote, « la motivation extrinsèque produit chez les élèves une satisfaction modeste et un faible degré d'engagement » (Pilote, 1998, p. 11).

- L'amotivation

En plus de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque, les chercheurs Deci et Ryan (2000) ont ajouté un troisième type de motivation chez les êtres humains. Ils appellent ce concept « l'amotivation ». Un élève est amotivé quand il ne peut pas voir de lien entre ses actions et les conséquences de ces dernières. Il n'est motivé ni intrinsèquement ni extrinsèquement. L'amotivation est utilisée pour décrire des situations où il y a un manque de motivation, semblable à l'incapacité acquise. Un élève amotivé se sent incompetent et perçoit ses actions comme hors de son contrôle (Deci et Ryan, 1985).

- L'autonomie

L'autonomie est la croyance en soi et en ses capacités d'apprendre, d'accomplir les tâches et de se comporter d'une certaine manière. La recherche de Pajares (1992) et de Schunk (1985) démontre que la motivation, l'apprentissage et la réussite scolaire dépendent du niveau d'autonomie de l'individu. Selon les non-interventionnistes et les interactionnistes, un programme de gestion devrait accroître l'autonomie.

- Les styles de gestion

Les styles de gestion de classe ont été définis, décrits et classés de bien des façons. Dans cette étude, la définition de style de gestion s'accorde avec celle de Bujold et Saint-Pierre (1996). Celle-ci inclut le comportement de l'enseignant, la façon dont ce dernier communique avec les élèves et sa manière de prendre des décisions. Nous ajoutons à cette définition :

- la façon dont l'information est présentée aux élèves;
- la façon dont l'enseignant interagit avec les élèves;
- la façon dont l'enseignant gère les activités de classe et surveille les élèves à la tâche (Grasha, 1994).

- Les modèles de gestion de classe

Wolfgang et Glickman (1986) ont conceptualisé un modèle dans lequel les stratégies de gestion de classe sont classifiées comme interventionnistes, non interventionnistes ou interactionnistes.

- Les interventionnistes

Les interventionnistes croient que les élèves adoptent des comportements appropriés lorsque les comportements sont renforcés par des récompenses et des punitions. Les interventionnistes exigent que les enseignants exercent un haut degré de contrôle dans leur salle de classe (Hancock et Toterhi-Ritter, 2004).

- Les non-interventionnistes

Les non-interventionnistes suggèrent que nous permettons aux élèves d'exercer une influence significative dans la salle de classe et que les enseignants devraient être moins impliqués dans la résolution des problèmes de comportement des élèves (Hancock et Toterhi-Ritter, 2004).

- Les interactionnistes

Les interactionnistes croient que les élèves adoptent des comportements appropriés par leurs interactions avec l'environnement, les personnes et les objets. Donc, les interactionnistes suggèrent que les élèves et les enseignants partagent la responsabilité de la gestion de classe (Hancock et Toterhi-Ritter, 2004).

- Le climat de l'école

Norton (1984) explique que le climat de l'école est la personnalité de l'école. C'est l'environnement humain qui englobe et qui influence tout ce qui se passe à l'école (Freiberg, 1998). Ce climat se compose des sentiments de sécurité, d'appartenance, de fierté et de confiance (Johnson, Johnson et Zimmerman, 1996). Le climat de

l'école influence les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves (Campisano, 1992). Il peut contribuer au succès scolaire ou agir comme une barrière qui empêche l'apprentissage (Freiberg, 1998).

- Le leadership

Le leadership se définit comme le processus par lequel une personne exerce son influence pour inspirer, motiver et diriger les actions et les activités des autres vers un objectif précis (Hughes, 2005). En éducation, le terme leadership englobe les actions que l'administration scolaire entreprend pour promouvoir l'apprentissage (DeBevoise, 1984). Cela comprend l'établissement des objectifs de l'école, la fourniture des ressources nécessaires à l'apprentissage, la supervision et l'évaluation des enseignants, le développement professionnel des enseignants et la création d'un environnement collégial parmi les enseignants (Wildy et Dimmock, 1993).

Chapitre II

Recension des écrits

Introduction

La recension des écrits constitue le deuxième chapitre de cette étude. Nous discutons de la motivation à apprendre des élèves, de la gestion de classe, des modèles de gestion interventionniste, non interventionniste et interactionniste tout en examinant l'impact de chaque type sur la motivation des élèves. Enfin, nous discutons des styles de leadership de la direction d'école et comment ceux-ci peuvent soutenir l'utilisation des stratégies de gestion de classe que les élèves trouvent les plus motivantes.

Les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire sont nombreux. Ils incluent la grandeur de l'école, le climat de la salle de classe, la qualité de l'enseignement, les outils d'enseignement, le niveau et la qualité du matériel utilisé, les stratégies d'évaluation, la communication entre les élèves et l'enseignant, le style de gestion de l'enseignant, la motivation des élèves à apprendre et l'engagement des élèves. Cette étude vise à examiner le lien qui existe entre deux de ces facteurs : le style de gestion de classe et la motivation des élèves.

Plusieurs chercheurs parlent des pratiques de gestion de classe (Canter et Canter, 2002; Albert, 1996; Brophy et Good, 1986) et d'autres discutent de l'impact de la motivation sur la réussite scolaire (Cialdella, Herlin et Hoefler, 2003; Benson, 1991; Kelly, 2005).

La motivation

La motivation des élèves est multidimensionnelle. Elle se compose de trois parties : l'aspect émotif, l'aspect cognitif et l'aspect comportemental (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2003). La motivation à apprendre est un état dynamique. En plus des actions et des stratégies de l'enseignant, de nombreuses variables peuvent influencer la motivation à apprendre des élèves. Ces facteurs incluent l'estime en soi, les expériences antérieures, la famille, les attentes de l'élève et de sa famille, la grandeur de l'école, l'âge de l'élève, la perception de sa réussite, le type de programmation, la composition de la classe, le style d'enseignement, le climat de l'école et les actions et les stratégies utilisées par les enseignants. Les élèves les plus motivés sont ceux qui sont profondément engagés dans une démarche réflexive, qui participent aux activités scolaires et qui reconnaissent la pertinence de leur apprentissage (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2003). Ces chercheurs ajoutent que la motivation ne consiste pas seulement à se conformer aux directives de l'enseignant (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2003). La motivation est la force qui nous mène à faire quelque chose (Pintrich et Schunk, 2002). Gottfried (1985) présente la motivation en tant que plaisir caractérisé par une orientation vers la maîtrise, la curiosité et la persistance. Qu'elle soit intrinsèque soit extrinsèque, la motivation est la force qui stimule et dirige les actions et les comportements vers un objectif (Eggen et Kauchak, 1994).

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque est une composante essentielle à la réussite scolaire. L'élève motivé intrinsèquement aura tendance à s'engager et à persévérer dans une activité (Viau,

1997). Pintrich et Schrauben (1992) et Schunk (1985) soulignent qu'il est fort possible qu'un élève qui s'engage, qui déploie l'effort et qui persiste réussisse à un niveau plus élevé (Pintrich et Schrauben, 1992 et Schunk, 1985). Le développement de la motivation intrinsèque des élèves devrait être un objectif pour tous les enseignants, car elle est importante pour la réussite scolaire aujourd'hui et à l'avenir (Gottfried, 1985). La motivation intrinsèque se mesure à l'engagement et à la persistance de l'élève (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2003).

La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est présente dans les salles de classe où les élèves reçoivent des récompenses et des punitions. Les autocollants, les prix, les points accumulés pour faire une sortie ou une fête sont des exemples de récompenses. Les devoirs supplémentaires, les retenues après la classe, la perte de privilèges et des appels aux parents sont des exemples de punitions. Ce type de motivation produit chez les élèves une satisfaction modeste et un faible degré d'engagement (Pilote, 1998). Les élèves qui sont motivés extrinsèquement suivent les règles et effectuent leur travail comme l'enseignant leur demande, mais ils ne développent pas d'autonomie ni de la compréhension de la matière à l'étude ni l'initiative. Leur motivation est superficielle et se limite aux situations où il y a une récompense ou une punition. Les élèves se sentent forcés de répondre aux exigences des enseignants et ils sont moins impliqués dans les activités. Ils perçoivent l'apprentissage comme hors de leur contrôle (Deci et Ryan, 2000). Quand les élèves sont motivés extrinsèquement, l'apprentissage n'est pas permanent (Kohn, 1993).

L'amotivation

Deci et Ryan (2000) ont ajouté un troisième type de motivation chez les êtres humains. Ils appellent ce concept l'amotivation. Un élève est amotivé quand il ne peut pas voir de lien entre ses actions et les conséquences de ces dernières.

L'amotivation est utilisée pour décrire des situations où il y a un manque de motivation, semblable à l'incapacité acquise. Selon Abramson, Seligman et Teasdale (1978) et Deci et Ryan (1985), un élève amotivé se sent incompetent et perçoit ses actions hors de son contrôle (Deci et Ryan, 1985). Il est passif et ne réagit pas. Pour un élève amotivé, l'apprentissage est lent et semble pénible.

Ces trois types de motivation (intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation) sont présents dans toutes les salles de classe à tout moment. La salle de classe idéale se compose d'élèves motivés intrinsèquement (Deci et Ryan, 2000; Kohn, 1993; Johnmarshall et Hyungshim, 2006).

La gestion de classe

Les pratiques efficaces de gestion de classe sont considérées fondamentales par Walberg et Paik (2000) pour la réussite scolaire. La gestion de classe est à la fois une composante nécessaire pour assurer une salle de classe sécuritaire, accueillante et fonctionnelle et une des conditions préalables pour les pratiques d'enseignement qui permettent l'apprentissage (Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003). La gestion de classe fait fréquemment l'objet de recherche auprès des chercheurs (Lapointe, 1998; Martin et Baldwin, 1993; Walberg et Paik, 2000).

Dans la majorité des cas, les experts s'accordent pour dire que la gestion constitue un défi de taille pour les enseignants (Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003). D'après la Manitoba Teachers Society (MTS), la gestion comprend : l'organisation, les règles à suivre, le fonctionnement de la salle de classe, la discipline et le comportement (Manitoba Teachers Society, 2005). La MTS inclut dans sa définition un nombre de facteurs à considérer quand nous préparons et imposons un programme de gestion. Ceux-ci incluent :

- l'arrangement des pupitres et l'attribution des places;
- les routines de la classe;
- les règlements de la salle de classe en ce qui concerne l'utilisation du taille-crayon, du téléphone cellulaire, etc.

Dans le cadre de la présente étude, la définition de gestion de classe rejoint celle présentée par Bujold et Saint-Pierre (1996) par les éléments suivants :

- le comportement de l'enseignant;
- la façon dont l'enseignant communique avec les élèves et
- le style décisionnel de l'enseignant.

De plus, nous ajoutons les éléments suivants de Grasha (1994) : la façon dont l'information est présentée à la classe, la façon d'interagir avec les élèves, la façon de gérer les activités dans la salle de classe et de surveiller les élèves à la tâche. La gestion de classe se définit par les pratiques et les procédures qui permettent aux enseignants d'enseigner et aux élèves d'apprendre (Wong, 1997). Selon Doyle

(1985), la gestion de classe comprend les attitudes et les actions des enseignants ainsi que l'impact de celles-ci sur les comportements des élèves. Brophy et Good (1986) incluent dans leur définition de la gestion de classe, les efforts de l'enseignant pour établir et maintenir un environnement efficace pour enseigner et pour apprendre. La manière dont un enseignant s'occupe de la discipline a un impact sur tous les élèves présents et non seulement sur ceux impliqués dans la situation (Kounin, 1970). La gestion de classe est multidimensionnelle et comprend tous les aspects des activités qui ont lieu dans la salle de classe (Martin, Zenong et Baldwin, 1998). Une grande variété de programmes et de pratiques de gestion existent pour les enseignants.

Le style de gestion de classe d'un enseignant est fondé sur ses croyances et ses expériences personnelles. Il se révèle dans sa façon de communiquer et d'interagir avec les élèves. Son crédo peut déterminer sa prise de décision, son organisation physique, ainsi que sa présentation de la matière (Bujold et Saint Pierre, 1996).

L'impact de la gestion sur la motivation

Le rôle de l'enseignant dans la motivation de ses élèves est bien reconnu dans la littérature. Les chercheurs s'accordent pour dire que la motivation des élèves est étroitement liée aux actions des enseignants (Kelly, 2005; Oginsky, 2003). Kelly (2005) a constaté que l'attitude de l'enseignant, les méthodes d'évaluation, l'occasion de travailler en équipe et d'autres aspects de la gestion de classe influencent la réussite scolaire, la motivation et l'autonomie.

Ames (1992) et Pintrich et Schunk (2002) proposent que le climat de la salle de classe influence fortement la motivation des élèves et leurs sentiments envers l'école et la réussite scolaire. Selon Pajares (1992), les croyances, les techniques d'enseignement, la conception de l'apprentissage, les tâches exigées et les possibilités de réussite créées par l'enseignant ont un énorme impact sur la motivation, l'engagement et la qualité de travail de chaque élève.

Le style de gestion d'un enseignant influence le climat de la classe, les comportements des élèves et, conséquemment, la motivation. Les actions et les stratégies qui aident à maintenir une classe disciplinée peuvent aussi être nuisibles à la motivation (McCaslin et Good, 1992). Comment pouvons-nous gérer une classe et avoir l'organisation nécessaire et la motivation intrinsèque essentielle à l'apprentissage?

Les modèles de gestion de classe

Dans le domaine de la gestion de classe, nous trouvons un grand nombre de modèles théoriques dont les principes et les stratégies diffèrent d'un auteur à l'autre. Afin de bien décrire les différents styles de gestion, Wolfgang (2001), Glickman et Tamashiro (1980) basent leur classification sur le niveau de contrôle exercé par l'enseignant en classe. Ils ont conceptualisé le système de classement suivant. Tous les enseignants peuvent être classifiés comme étant interventionniste, non interventionniste ou interactionniste. Nous supposons que l'enseignant pense et agit selon les trois modèles de discipline, mais qu'un des trois est prédominant (Martin et Baldwin, 1993).

La tendance interventionniste

Dans le modèle interventionniste, nous croyons que les élèves adoptent des comportements appropriés quand leurs comportements sont renforcés par des récompenses et des punitions.

Les interventionnistes exigent que les enseignants exercent un haut niveau de contrôle dans leur salle de classe. Les modèles de gestion *Assertive Discipline* (Canter et Canter, 2002), *The New Dare to Discipline* (Dobson, 1996) et *1, 2, 3, Magic* (Phelan, 2004) sont des exemples de programmes et de pratiques interventionnistes. Les pratiques interventionnistes sont fondées sur le travail du psychologue Skinner (Wolfgang, 2001). Les interventionnistes croient que le développement des êtres humains peut être expliqué par la quantité d'interactions avec l'environnement externe et la qualité de celles-ci. Ils n'attachent pas de dimension émotive au développement (Wolfgang, 2001). Martin et Baldwin (1993) appellent ce groupe d'enseignants des modificateurs de comportement traditionalistes où le contrôle des activités et la prise de décisions reposent uniquement entre les mains de l'enseignant. Selon les interventionnistes, les enfants n'ont ni la capacité de fonctionner de façon autonome ni celle de raisonner (Lapointe, 1998). C'est l'obligation de l'enseignant de corriger les comportements inacceptables et d'utiliser son autorité pour garder les enfants sous son contrôle à tout moment (Canter et Canter, 2002). Les enseignants qui ne réussissent pas à provoquer de changement dans le comportement de leurs élèves ne s'acquittent pas de leurs responsabilités par rapport aux attentes de la société (Lee

et Axelrod, 2005). La section suivante présente une brève description de ces trois programmes

Assertive Discipline

Canter et Canter (2002) décrivent un programme de gestion interventionniste qui a comme objectif principal la création d'un environnement juste, sécuritaire et positif. L'approche du programme *Assertive Discipline* assure aux enseignants que c'est leur droit et leur responsabilité d'établir des règles et des conséquences pour le comportement des élèves. C'est aussi leur responsabilité d'enseigner aux élèves à suivre les règles et les directives. Le programme de Canter et Canter (2002) comporte trois éléments que l'enseignant établit : les règles qu'il exige que les élèves suivent sans contester; les récompenses positives qu'il accorde aux élèves qui suivent les règles et les punitions qu'il donne aux élèves qui ne suivent pas les règles (Canter et Canter, 2002). Cette approche illustre le rôle important qu'occupe l'enseignant en salle de classe réduisant la place de l'élève dans la gestion de classe.

Dare to Discipline

Parallèlement, James Dobson (1996) attribue l'utilisation répandue des drogues et l'augmentation de la violence et du crime à un manque de discipline dans nos écoles. Ce dernier croit fortement que nous devons enseigner aux enfants à être gentils, reconnaissants et agréables. Les enseignants et les parents sont responsables de façonner le caractère des enfants pour qu'ils deviennent responsables et respectueux (Dobson, 1996).

1, 2, 3 Magic

Un programme plus récent *1, 2, 3 Magic* sépare tous les comportements des élèves en deux catégories : les comportements à éliminer et les comportements à susciter (Phelan, 2004). Par exemple, en classe, l'enseignant veut que l'élève arrête de parler et qu'il commence à travailler. Pour mettre fin au mauvais comportement, Phelan (2004) suggère aux enseignants de compter jusqu'à trois, suivi d'une suspension de renforcement ou d'une autre conséquence négative. Pour les comportements que l'enseignant veut éliminer, il suggère d'utiliser des conséquences négatives et un système de récompenses. L'objectif du programme est d'éviter l'escalade des problèmes et les luttes de pouvoir avec les enfants (Phelan, 2004). En d'autres mots, c'est l'adulte qui a raison en tout point et il ne considère ni les opinions ni les sentiments des enfants.

L'interventionniste utilise les stratégies mentionnées ci-dessus pour établir et renforcer son autorité dans la salle de classe. Il exerce un haut niveau de contrôle à tout moment pour qu'il puisse garder les élèves sous son contrôle. Devant un problème de comportement, les interventionnistes sont prêts à employer une des punitions de leur programme, telles que des devoirs supplémentaires, des retenues après la classe, une perte des privilèges, l'isolement de l'élève et des appels aux parents (Canter et Canter, 2002).

Emmer, Evertson et Worsham (2000) s'accordent pour dire que les règles, le fonctionnement, les punitions et les récompenses sont des composantes essentielles

d'une salle de classe efficace. Ils mentionnent que l'autorité de l'enseignant doit être respectée. Ils considèrent que la structure et le contrôle ont un impact positif sur les résultats scolaires et la discipline. Selon ces chercheurs, les enfants ont besoin de directives et de limites à tout moment pour qu'ils puissent se comporter de façon acceptable dans un environnement d'apprentissage.

Johnmarshall et Hyungshim (2006) mentionnent que certaines pratiques et stratégies utilisées par les enseignants haussent ou limitent l'autonomie et la motivation intrinsèque. Les actions suivantes sont quelques exemples qui limitent l'autonomie des élèves (Johnmarshall et Hyungshim, 2006). L'enseignant qui

- parle trop;
- monopolise le matériel;
- guide les élèves vers la réponse ou un résultat prédéterminé;
- utilise un langage contrôlant;
- impose des dates d'échéance;
- donne des commandements;
- utilise des punitions et des récompenses et
- critique les élèves.

Kohn (1993) expose les punitions et les récompenses comme deux façons de manipuler les élèves. Deci et Ryan (1975) précisent que la motivation intrinsèque, l'autonomie et la réussite scolaire diminuent quand les jeunes se sentent contrôlés par des facteurs extrinsèques. Gordon (1974), Kohn (1993) et Marshall (2008) parlent de la diminution de la motivation que provoquent les règles, la surveillance et les

punitions. Ils ajoutent que les règles établies par l'enseignant montrent aux élèves que les adultes n'ont pas confiance en leurs habiletés et, par conséquent, les élèves deviennent de plus en plus dépendants des adultes. Selon Kohn (1993), les punitions et les récompenses représentent deux facteurs qui détruisent le potentiel d'apprentissage. Il constate que les interventionnistes sont malavisés parce qu'ils ne comprennent pas que l'objectif principal de la gestion de classe est de modifier les comportements inacceptables des élèves et non de punir ces derniers (Kohn, 1993).

La tendance non interventionniste

Situés à l'autre extrême du continuum des styles de gestion de classe, les non-interventionnistes croient que les élèves exercent une influence significative dans la salle de classe et que les enseignants devraient être moins impliqués dans la résolution des problèmes de comportements des élèves. Les non interventionnistes croient que nous trouvons en chaque enfant une logique interne qui travaille sans cesse pour qu'il devienne une meilleure personne. Les non interventionnistes exigent peu de contrôle. Dans cette situation, le rôle de l'enseignant se situe autour des relations personnelles qu'il crée avec les élèves (Wolfgang et Glickman, 1986). Les non interventionnistes veulent créer un environnement empathique où l'enseignant accepte l'élève comme il se présente et ne souhaite pas le changer. Un élève découragé a tendance à faire de mauvais choix et à se comporter d'une manière inacceptable (Dreikurs, 1982). Devant un problème de comportement, le non-interventionniste choisit sa réaction prudemment. Il peut ignorer complètement le comportement ou rappeler l'élève à l'ordre par un geste non verbal. Il peut choisir de

discuter de la situation avec l'élève en privé. L'enseignant peut accepter que les élèves réagissent à ses propres actions; il doit donc évaluer son style de gestion et les besoins des élèves. Au lieu d'exiger la conformité, l'enseignant propose des comportements plus acceptables. La section suivante présente une brève description de trois programmes non interventionnistes.

Teacher Effectiveness Training

Gordon (1974)² rapporte que le désir d'apprendre est directement lié à la relation entre les enseignants et les élèves. Celle-ci doit être ouverte, transparente et honnête. Les élèves et l'enseignant doivent apprendre à apprécier cette relation. Une relation positive et personnelle aide les élèves à relever les problèmes au début du processus de résolution et à développer leurs sentiments d'appartenance, d'empathie et de confiance (Gordon, 1974). Les élèves doivent être à la fois interdépendants et autonomes (Gordon, 1974). Cette approche communicative accentue l'autodiscipline de l'élève et la maturité de l'enseignant. C'est lui qui écoute les élèves et qui les aide à prendre la responsabilité de leurs actions. Gordon (1974) souligne que l'enseignant doit procéder avec prudence. Une relation ne doit pas être remplie de reproches. L'enseignant ne doit pas entrer dans une lutte de pouvoir, donner des ordres ou sermonner l'élève. De tels actes montrent à l'élève que ses sentiments ne sont pas importants (Gordon, 1974).

² Nous utilisons les idées de Gordon, présentées en 1974, pour montrer que le défi de gérer une salle de classe demeure un des grands thèmes en éducation encore aujourd'hui.

Devant un problème de comportement, l'enseignant non interventionniste emploie des stratégies, telles que le « message-je » et « l'écoute active » (Lapointe, 1989). L'enseignant « mentionne uniquement les faits qui se sont produits, il exprime ce qu'il ressent face à la situation et communique ses besoins sans critiquer le ou les élèves impliqués » (Lapointe, 1989, p. 9). Selon Gordon, les « messages-je » et « l'écoute active » permettent la résolution des situations problématiques de façon calme et juste. De cette façon, c'est à l'élève seul de prendre la décision d'améliorer son comportement.

Carl Rogers

Le travail de Carl Rogers se base sur la philosophie de l'actualisation de soi. Selon cette philosophie, chaque personne a la volonté d'apprendre et d'améliorer ses habiletés pour devenir la meilleure personne possible. Nous pouvons décrire cette disposition comme la motivation interne qui permet de développer ses pleines potentialités.

Selon Rogers et Freiberg (1994), l'apprentissage et le développement des habiletés ont lieu quand l'élève est libre de se concentrer sur ses intérêts. L'élève n'accepte pas le programme d'études et ne s'engage pas dans les tâches choisies pour lui.

L'enseignant sert de guide, organise la salle de classe et prépare les ressources.

L'enseignant ne doit rien imposer à l'élève et rien exiger de lui. Cette liberté absolue mène l'élève vers l'autonomie.

L'école Summerhill

L'école Summerhill, à Suffolk en Angleterre, est fondée sur les croyances non interventionnistes. Le fondateur, A. S. Neil voulait créer une école dans laquelle les enfants avaient la liberté d'être eux-mêmes sans l'influence des adultes. Pour ce faire, ces derniers ont dû renoncer à toute discipline, à toute directive, à toute suggestion et à toute formation morale. Il a fallu croire que les enfants étaient intrinsèquement bons. Pour réaliser ces objectifs, l'école a adopté cinq politiques principales :

1. On accorde aux élèves des choix pour qu'ils se développent à leur propre rythme et poursuivent leurs propres intérêts.
2. On n'impose pas d'évaluations obligatoires ni de programmes d'études rigides.
3. Les enfants sont libres de jouer autant qu'ils le veulent.
4. Les élèves ne sont pas jugés par les adultes.
5. Les élèves vivent dans une communauté qui les soutient et de laquelle ils sont responsables. Chaque individu a le pouvoir de changer la communauté par sa participation à un processus démocratique.

Kim, Solomon et Roberts (1995), qui soutiennent les non-interventionnistes, ont établi que les comportements des élèves sont liés aux comportements de l'enseignant.

Ils ont conclu que

l'enseignant doit créer une atmosphère chaleureuse et empreinte de soutien qui, en plus d'offrir l'occasion de combler le sentiment d'appartenance, est directement reliée à l'engagement. L'enseignant doit favoriser l'expression des opinions des élèves, promouvoir leur autonomie, encourager la curiosité intellectuelle, les risques, les interactions, la coopération et la participation active en classe. (Kim, Solomon et Roberts, 2005).

Noddings (2003) recommande la création d'un environnement dans lequel les élèves se sentent appréciés pour accroître leur motivation à apprendre. Gnagey (1990) explique qu'il existe moins de problèmes de comportement dans les salles de classe où l'enseignant répond aux besoins des élèves. Selon Rogers et Freiberg (1994), un élève doit se sentir libre, respecté et apprécié pour réussir.

Par contre, Soloway (1990) décrit son aversion à ce type de pensée dans son texte

Losing Education il a écrit :

Many teachers labour under the 'misconception' that drama necessarily implies dialogue, and accordingly permit their students to assume equal status or full partnership in the classroom scenario. This is a disastrous mistake and leads to the insensate proliferation of nonsense, under the auspices of a laic, efficient and humanistic pedagogy. (Soloway, 1990, p. 38)

Soloway (1990) croit que les enseignants se trompent quand ils accordent aux élèves l'égalité de statut ou de partenaire dans la salle de classe. Il prévoit un désastre et la prolifération des absurdités sous prétexte de l'efficacité et de la pédagogie humaniste (Soloway, 1990). En effet, Azzam (2007) a associé l'excès de liberté et le manque de règles au décrochage.

Les non interventionnistes accordent beaucoup de liberté aux élèves et n'utilisent pas de règles dans la salle de classe. Une certaine liberté et la possibilité de choix dans la salle de classe peuvent contribuer à la motivation intrinsèque des élèves (Johnmarshall et Hyungshim, 2006), cependant, il y a aussi des limites.

La tendance interactionniste

Situés au milieu du continuum des styles de gestion de classe, les interactionnistes croient que les élèves adoptent des comportements appropriés par leurs interactions avec l'environnement. Donc, les interactionnistes suggèrent que les élèves et les enseignants partagent la responsabilité de la gestion de classe. Les interactionnistes suivent le travail des psychologues Jerome Bruner et Alfred Adler (Wolfgang, 2001). Les interactionnistes croient que les élèves et les enseignants partagent la responsabilité du comportement. Dans ces salles de classe, nous acceptons que l'apprentissage ait lieu en équipes. L'élève est responsable de sa conduite et des besoins de son équipe. Chaque élève a un rôle à jouer dans sa communauté et, avec l'aide de l'enseignant, il essaie de participer à une mini-société démocratique où chacun a une voix, le droit de partager ses idées et la responsabilité de contribuer au succès de tous (Dreikurs, Cassel et Dreikurs-Ferguson, 1974). Devant un problème de comportement, l'enseignant interactionniste n'utilise pas de récompenses ni de punitions, car ces tactiques n'enseignent pas la responsabilité (Dreikurs, 1982). L'enseignant encourage plutôt les élèves à identifier eux-mêmes la raison de leur mauvais comportement pour qu'ils puissent éviter à l'avenir d'autres comportements inacceptables. Ils participent également à des groupes de discussion avec les autres élèves pour tenter de résoudre les problèmes qui se présentent en salle de classe. Les programmes de gestion et les pratiques suggérées par Dreikus (1982) dans son ouvrage *Discipline Without Tears*, ceux d'Albert (1996) dans *Cooperative Discipline* et le programme de restitution de Diane Chelsom-Gossen (1996) sont des exemples de programmes interactionnistes.

Discipline without Tears

Dreikurs (1982) décrit une situation dans laquelle l'élève se développe en raison de la lutte entre des forces internes et des forces externes. C'est l'enseignant qui guide l'élève dans ce défi. L'enseignant se comporte comme modèle. Il encourage les élèves et renforce en eux leur confiance en soi. L'enseignant et ses élèves essayent d'établir une mini-société démocratique « *à travers laquelle les élèves et l'enseignant partagent la responsabilité d'organiser le fonctionnement de la salle de classe, ainsi que celle d'établir les règles et les conséquences* » (Lapointe, 1998, p. 13). Dans cette salle démocratique, chaque élève est égal et tout le monde participe au processus de la prise de décision (Dreikurs, 1974). Les élèves apprennent que leur comportement peut accroître ou diminuer la valeur de leur société.

Cooperative Discipline

Pour faire suite à la recherche de Dreikurs, Albert (1996) propose une discipline coopérative. Comme Dreikurs (1974), elle croit que les élèves choisissent leur comportement. Albert (1996) a reconnu que les mauvais comportements ont pour but d'attirer l'attention du professeur, d'exercer un certain pouvoir ou vengeance et d'éviter l'échec. Les trois « C », la capacité, la connexion et la contribution, sont les stratégies qui peuvent aider les élèves à satisfaire à ces objectifs d'une manière positive. L'enseignant doit établir un climat de classe où les élèves sentent qu'ils contribuent au succès de la classe, qu'ils sont compétents et qu'ils sont en interaction les uns les autres. Selon Albert (1996), l'enseignant adopte un plan d'action pour la classe. Ce plan implique les élèves dans le processus de prise de décision et dans le

déroulement des activités de la salle de classe. Devant un problème de comportement, l'enseignant suscite la discussion afin de trouver une solution. L'enseignant parle directement avec un élève qui ne se comporte pas bien pour déterminer la cause de ses actions et lui offrir des renforcements et de l'encouragement (Albert, 1996).

Restitution

Le programme de la rétablissement de Chelsom-Gossen (1996) se fonde sur le travail de Glasser. Le modèle de la réparation est un guide pour l'évaluation de son propre style de gestion, de l'apprentissage de nouvelles compétences et de l'établissement et du maintien des limites au sein de la classe. L'objectif de la réparation est l'auto-discipline. Nous voulons que l'élève apprenne à évaluer ses comportements et à s'ajuster. En utilisant le modèle de la réparation, nous aidons les enfants à apprendre à se respecter, à respecter les autres et à respecter l'environnement autour d'eux. Une partie de ce programme consiste à créer les conditions dans lesquelles un enfant peut apprendre de nouveaux comportements qui peuvent être utilisés dans d'autres situations où il peut développer une compréhension de soi (Chelsom-Gossen, 1996). La réparation ne se concentre pas uniquement sur la victime. La réparation permet à un enfant de récupérer son estime de soi par l'effort personnel, de prendre des mesures pour faire la réparation et de renforcer ses croyances et ses valeurs sur la façon dont il traite les autres. La réparation aide les enfants à évaluer ce qu'ils peuvent faire pour corriger leurs propres erreurs (Chelsom-Gossen, 1996).

Glasser (1974), qui soutient les interactionnistes, remarque que cet environnement met l'accent sur la responsabilité et le développement social des élèves. Un environnement interactionniste « *prépare le chemin pour une auto-discipline* » (Glasser, 1974, p. 152).

Les chercheurs Johnmarshall et Hyungshim (2006) ont classifié les pratiques et les stratégies utilisées par les enseignants comme des actions qui soutiennent l'autonomie et la motivation intrinsèque ou des actions qui diminuent l'autonomie et la motivation intrinsèque. Pour soutenir l'autonomie des élèves, l'enseignant devrait :

- écouter les élèves et leur demander ce qu'ils veulent faire;
- permettre aux élèves de travailler à leur propre rythme;
- encourager les élèves à initier des discussions pour la création de leur propre compréhension;
- fournir des explications et des rétroactions;
- offrir aux élèves un choix d'activités.

Il faut également noter l'étude de Hudley *et al.* (2002) qui cherche à déterminer les éléments qui contribuent au succès scolaire et à la motivation intrinsèque. Hudley *et al.* (2002) ont utilisé un questionnaire basé sur le niveau de soutien de l'enseignant, le climat de l'école, les attitudes des camarades de classe, la perception des compétences, l'importance de l'éducation et les buts personnels des élèves. Ils ont constaté que le soutien de l'enseignant, le climat de l'école et la manière dont celle-ci

accueille les différences individuelles des élèves sont les facteurs qui soutiennent la motivation intrinsèque.

En résumé, il est probable que tous les élèves aient éprouvé à un moment donné des sentiments de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation. Les actions et les stratégies employées par l'enseignant influencent la forme et le niveau de motivation chez les élèves (Deci et Ryan, 1985). La performance scolaire est le sous-produit de la motivation (Kohn, 1993). La motivation des élèves pourrait être perçue comme un des concepts le plus important en éducation pour favoriser la réussite scolaire (Vallerand, 1997).

Les travaux réalisés par Johnmarshall et Hyugshim (2006) nous permettent de voir qu'un enseignant qui soutient l'autonomie, qui communique avec les élèves, qui leur fournit des explications et des rétroactions et qui partage avec eux la prise de décisions a un impact positif sur la motivation des élèves. Les mêmes actions sont classées sous le titre de style de gestion interactionniste. Les élèves ayant des enseignants qui encouragent l'autonomie ont un sentiment de compétence et un niveau de motivation intrinsèque élevé (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981). Donc, la motivation à apprendre est favorisée dans une salle de classe de style interactionniste. Deci et Ryan (1985) ont montré qu'un environnement où on exige un certain comportement au lieu de répondre aux besoins peut avoir un effet nuisible sur la scolarité des jeunes. Deci, Nezlek et Sheinman (1981) et Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault (2002) ont montré que les élèves ayant un faible niveau de confiance en soi et peu de motivation intrinsèque avaient des enseignants qui exercent un niveau de

contrôle élevé dans la salle de classe. Koestner, Zuckerman et Koestner (1987) ont montré que ce style d'enseignement diminue la motivation intrinsèque de l'élève. Les enseignants qui exercent un niveau de contrôle élevé s'accordent avec le style de gestion interventionniste. Donc, ce style de gestion limite la motivation à apprendre des élèves, et ceux-ci agissent d'une façon qui convient à l'attitude de l'enseignant.

La direction d'école et la motivation des élèves

Les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves sont influencés par le climat de l'école (Campisano, 1992; Schneider, Smith et Goldstein, 2000). Anderson (1982) et Fraser (1990) ont relevé plusieurs éléments qui contribuent au climat de l'école, notamment la grandeur de l'école, les valeurs, les objectifs, les ressources disponibles pour les enseignants et les élèves, les occasions de travailler et de communiquer avec d'autres membres de l'école et les expériences antérieures des élèves et du personnel. L'étude de Benda et Wright (2002) montre que le climat de l'école, la discipline et le leadership sont des variables qui contribuent à la réussite scolaire.

De plus, Mendel, Watson et MacGregor (2002) ont remarqué que le style de leadership de la direction d'école a un effet sur les attitudes et les actions des enseignants de même que sur le climat d'école. Ils parlent de trois styles de leadership employés par la direction d'école : le style directif, le style non directif et le style collaboratif.

La direction d'école directive dirige tous les aspects de l'environnement scolaire. Elle utilise son autorité pour prendre les décisions, distribuer les ressources et attribuer les tâches. Ce style de leadership est caractérisé par un niveau de contrôle élevé de la direction d'école et alors que celui exercé par les enseignants est faible. Ce style de leadership rejoint des éléments du style de gestion de classe interventionniste.

La direction d'école non directive ne participe pas aux processus d'identification des problèmes, ni à la prise de décision ni à l'interprétation des résultats (Glickman, 1990). Elle délègue la responsabilité aux enseignants (Mendel, Watson et MacGregor, 2002). Ce style de leadership est caractérisé par un haut niveau de contrôle des enseignants et un bas niveau de contrôle de la part de la direction d'école.

Le style collaboratif est caractérisé par la communication. La direction d'école et les enseignants partagent le contrôle et la responsabilité de tout ce qui touche l'école. La direction collaborative travaille avec les enseignants pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage efficaces (Mendel, Watson et MacGregor, 2002). La direction implique les enseignants dans tous les aspects de la prise de décision à l'école.

Selon Glasser (1990), le style de leadership de la direction d'école influence l'enseignement et l'apprentissage. Il utilise les noms *lead-manager* et *boss-manager* pour décrire le style de leadership présent dans une école. Un *lead-manager* invite les enseignants à partager leurs idées et leurs opinions. Les enseignants sont impliqués dans tous les processus de décision et travaillent avec la direction vers un objectif

commun (Glasser, 1990). Un *lead-manager* essaie d'établir un environnement accueillant où les enseignants et les élèves aiment venir travailler. Ce style de leadership s'accorde avec le style de collaboration décrit par Mendel, Watson et MacGregor (2002) et le style de gestion interactionniste décrit par Wolfgang et Glickman (1996). Un *boss-manager*, quant à lui dirige toutes les activités de l'école. Les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus de prise de décision. Le *boss-manager* utilise son autorité pour surveiller les enseignants, renforcer ses attentes et donner les punitions et les récompenses (Glasser, 1990).

L'étude de Mendel, Watson et MacGregor (2002) indique que les enseignants préfèrent le style collaboratif. Les enseignants aiment être impliqués dans les décisions qui influencent leur école. Glasser (1990) conseille aux directeurs et aux directrices d'agir comme un *lead-manager* plutôt que comme un *boss-manager* (Brophy, 2004). Il explique que les enseignants sont motivés par un *lead-manager* parce qu'il les encourage, discute des solutions au lieu de donner des commandements et développe leur autonomie et leur confiance en soi au lieu de les dominer (Brophy, 2004).

Selon le travail de Leithwood et Montgomery (1984), une direction d'école efficace doit remarquer que les êtres humains sont plus motivés quand ils travaillent vers un objectif commun. Le niveau de motivation dépend de l'importance personnelle de cet objectif (Leithwood et Montgomery, 1984). D'après les résultats de Benda et Wright (2002), l'effort exercé par les enseignants envers les résultats scolaires diminue quand

ils sentent que la discipline occupe beaucoup trop de leurs temps. Un facteur qui contribue à cette forme de désengagement est l'incapacité de la direction de motiver et de soutenir les enseignants.

D'après les auteurs mentionnés ci-dessus, le choix de style de leadership de la direction d'école a un impact sur le climat de l'école et sur la motivation des enseignants. Cet impact est comparable à celui du style de gestion de l'enseignant sur la motivation des élèves. Klug (1989) affirme que la direction d'école a la capacité d'établir un climat qui hausse le niveau de motivation. Pour créer ce type de climat, Maehr et Midgley (1991) suggèrent : de donner la possibilité de choisir, d'encourager le travail en équipes, de partager la responsabilité de fixer des objectifs communs, d'encourager l'auto-évaluation et non la surveillance et de donner l'occasion à tous ceux qui sont impliqués dans ce processus de travailler à leur propre rythme. Delisio (2006) ajoute que la collaboration, l'appartenance et l'autonomie sont les trois facteurs les plus importants d'un climat d'école positif. Les facteurs et les suggestions qui précèdent s'accordent avec le style de leadership collaboratif et le style de gestion interactionniste. Le climat scolaire collaboratif établi par la direction d'école, évident par ses actions et ses relations avec les enseignants, doit être l'exemple que ces derniers peuvent suivre dans leur salle de classe pour s'assurer que l'environnement optimise la motivation à apprendre.

Synthèse

Selon Rogers et Freiberg (1994), toutes les personnes sont motivées par une seule force. Cette force est l'actualisation ou le développement de nos capacités et de nos

habiletés qui nous permettent de nous améliorer en tant qu'êtres humains. En éducation, c'est la motivation intrinsèque que nous cherchons. La motivation intrinsèque est une expression de la curiosité et de l'intérêt de l'élève. Ce type de motivation mène l'élève vers l'apprentissage permanent et l'autonomie (Deci et Ryan, 1985). Un des facteurs qui influencent la motivation intrinsèque est le style de gestion de l'enseignant. L'enseignant interventionniste croit fermement que les élèves sont incapables de prendre des décisions et de raisonner par eux-mêmes. Dans ce type de classe, l'enseignant dirige toutes les activités. Il met l'accent sur la conformité. L'enseignant non interventionniste, a quant à lui, confiance en ses élèves. Ils sont libres de suivre leur propre style d'apprentissage. Dans ce type de classe, les élèves établissent les règles et déterminent le programme d'études. L'enseignant interactionniste se situe entre les deux pôles. Il partage la responsabilité de l'enseignement, de l'évaluation et de l'organisation avec les élèves. Les élèves sont impliqués dans tous les aspects de l'éducation. Chaque type de gestion est appuyé par de nombreux chercheurs et critiqué par d'autres. Les chercheurs s'accordent pour dire que les actions de l'enseignant permettent aux élèves de comprendre les concepts suivants : la valeur de soi, la responsabilité, la résolution des problèmes, le contrôle personnel, la confiance et les conséquences de leurs actions (Deci et Ryan, 1985). Les élèves sont influencés par les actions de l'enseignant, de la même façon que les enseignants le sont par le style de leadership de la direction d'école. Leithwood et Musella (1991) ont constaté que le style de leadership est un des éléments qui influencent la réussite scolaire des élèves. La direction d'école est le leader pédagogique des enseignants et ces derniers suivent son exemple. C'est à la direction

d'orienter son style de leadership pour soutenir les enseignants et pour maintenir les structures nécessaires pour qu'ils adoptent un style de gestion qui optimise la motivation des élèves. Donc, le leadership de la direction d'école et le style de gestion des enseignants sont deux des variables à considérer dans l'étude de la motivation des élèves.

Chapitre III

Méthodologie de recherche

Le choix de méthodologie mixte

Nos objectifs de recherche nécessitent un élément de méthodologie quantitative et un élément de méthodologie qualitative. Moss (1996) constate que quand les approches quantitatives et les approches qualitatives sont utilisées ensemble nous avons « une vision plus complète et plus nuancée » (p. 22). Nous avons choisi d'utiliser une approche mixte pour que la synthèse des résultats soit plus complète (Reichart et Gollob, 1987). Karsenti et Savoie-Zajc (2004) parlent des avantages d'une approche mixte ;

Les données provenant d'un questionnaire distribué à un grand nombre d'élèves pourraient révéler d'étranges résultats qu'il serait difficile d'expliquer sans au minimum, aller interviewer les élèves afin de mieux comprendre leurs réponses. Le grand nombre d'élèves ayant rempli le questionnaire constituerait alors une qualité importante de l'étude, et les entrevues effectuées viendraient appuyer les résultats obtenus; elles rendraient « vivants » les chiffres et les statistiques rapportés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 119).

Le questionnaire nous donne des résultats quantitatifs et sert à répondre à notre premier objectif de recherche; connaître les relations qui existent entre le type de gestion et la motivation des élèves. Les réponses aux questions nous permettront de classer les stratégies de gestion de classe comme motivantes ou non motivantes. La validité des questionnaires se limite par ses réponses prédéterminées. Ils limitent les opinions et l'individualité des élèves (Patton, 1985). Les questionnaires ne nous permettent pas de comprendre le contexte des réponses ni les expériences des élèves (Patton, 1985). Mais, les résultats

d'un questionnaire facilitent la comparaison entre ces deux éléments et nous permettent de faire des conclusions générales (Patton, 1990). Les questionnaires demandent moins de temps qu'une entrevue pour administrer et pour analyser (Patton, 1990).

Les entrevues nous permettent de rendre plus complet le point de vue des élèves et de la direction d'école. Les commentaires des participants répondent au deuxième et au troisième objectifs de recherche; déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves et de savoir quel type de leadership encourage davantage les enseignants à utiliser un style de gestion en classe qui optimise la motivation des élèves. Nous avons choisi un style d'entrevue semi-dirigée pour que l'échange soit plus contrôlé (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Nous avons préparé un schéma d'entrevue qui consiste en une question principale et trois questions qui nous aident à apporter des précisions pendant le déroulement. Ce schéma sert de guide d'entrevue ou une liste de questions à explorer au cours de chaque entrevue. Quoique ce guide a été préparé en avance, pour s'assurer de la cohérence (Lincoln et Guba, 1985), il n'y a aucune réponse prédéterminée (Lofland et Lofland, 1984). Les entrevues servent à clarifier et à développer les résultats des questionnaires. La validité des entrevues est limitée par la possibilité des réponses falsifiées. Patton (1990) propose que les participants peuvent donner des réponses falsifiées à cause des préjugés personnels, la colère, l'inquiétude, la politique ou simplement parce qu'ils ont mal compris la question. Cette approche

permet la triangulation des outils parce que nous considérons l'influence des styles de gestion de classe et la motivation des élèves selon diverses perspectives.

Devis méthodologique de la recherche

L'échantillonnage

L'échantillon d'élèves qui ont répondu au questionnaire se compose de 51 élèves provenant de deux classes d'immersion française de la huitième année. Ces deux classes se trouvent dans une école intermédiaire publique à double voie (voie anglaise et voie d'immersion française) à Winnipeg. L'âge moyen de ces élèves est de 12 ans. L'échantillon se compose de 22 filles et 29 garçons. (Classe A : 45 % de filles et Classe B : 41 % de filles). L'école compte 560 élèves en septième et huitième années. Parmi ces élèves, 270 sont inscrits en immersion française, ce qui représente 49 % de la population de l'école tandis que 290 sont inscrits en anglais ce qui représente 51 % de la population de l'école. Huit enseignants sont responsables de l'enseignement, en français, des cours de mathématiques, de sciences de la nature, de sciences humaines et de français. Les élèves suivent des cours d'art, de chant, d'harmonie, d'éducation physique et de théâtre en anglais. Les élèves de cette école sont invités à participer à plusieurs équipes sportives (33 équipes en 2007-2008) et à divers clubs parascolaires.

Le taux de participation

En mai 2008, il y avait, au total, 84 élèves en huitième année à l'école en question.

De ce nombre dix-neuf ($n = 19$) faisaient partie de la validation de l'outil. Cinquante et un ($n = 51$) des soixante-cinq ($n = 65$) élèves ont répondu au questionnaire. Cela représente un taux de participation de 78 %. Les raisons pour lesquelles certains élèves n'ont pas participé à cette étude sont : l'absentéisme ($n = 5$) et l'absence de lettre de permission ($n = 9$).

Tableau I

Nombre d'élèves qui participent à l'étude

Nombre d'élèves en 8 ^e année	Nombre d'élèves validation	Nombre de lettres de permission envoyées	Nombre de lettres de permission reçues	Nombre d'élèves qui ont participé à l'étude	Taux de participation
84	19	65	51	29 garçons 22 filles	78 %

Méthodes de collecte de données

Afin de mieux comprendre le lien qui existe entre les pratiques et les stratégies de gestion de classe et la motivation des élèves, la présente étude utilise une méthodologie de cueillette de données mixtes qui permet la triangulation des méthodes contribuant ainsi à assurer que le critère de validité a été rempli. La collecte des données comprend un questionnaire, basé sur les études de Vallerand *et al.*(1992), de Bensen (1991), d'Opdenakker et Van Damme (2001) et de Dessus (2005), une entrevue semi-dirigée avec deux petits groupes de 14 élèves et une entrevue semi-

dirigée avec la direction de l'école. Les trois entrevues ont été enregistrées et leurs transcriptions se trouvent en annexes 7 et 8.

Les lettres de consentement

Une lettre a été envoyée au directeur de la recherche de la Division scolaire de Winnipeg le 10 avril 2008 afin de lui demander la permission de procéder avec l'étude (Annexe 1).

La direction générale a appuyé la demande par courriel le 14 mai 2008 et a ensuite envoyé une lettre le 10 juin 2008 à cet effet (Annexe 2). Une lettre a été envoyée à la direction d'école choisie pour l'étude le 15 mai 2008 afin de lui demander la permission de procéder avec l'étude (Annexe 3). La direction a appuyé la demande le 15 mai 2008. Le 19 mai, une lettre a été envoyée aux parents des élèves de la huitième année de l'école afin de leur demander la permission de sonder leur élèves (Annexe 4).

Le questionnaire

Le questionnaire exige que les élèves évaluent l'effet de certaines stratégies et pratiques de gestion sur leur motivation à apprendre. Les chercheurs Crookes et Schmidt (1991) considèrent que les questionnaires sont la méthode la plus commune pour évaluer la motivation à apprendre des élèves. Étant donné que la motivation est une capacité interne, nous ne pouvons pas la mesurer directement; nous pouvons seulement la déduire. Nous pouvons observer les actions des élèves, particulièrement leur participation en classe, leur effort consacré aux tâches scolaires, la persistance et

leur réussite pour prédire leur niveau de motivation. Seuls les élèves savent si les activités et les structures de l'école fonctionnent pour eux. Pour cette raison, les opinions des élèves sont cruciales parce qu'ils sont les meilleurs candidats pour juger leur apprentissage et qu'ils ont eu l'occasion d'observer différents styles d'enseignement (Pajares, 1992).

Une recherche des études pertinentes aux objectifs de cette étude a relevé plusieurs questionnaires possibles. Toutefois, ceux-ci visaient soit la motivation des élèves, soit la gestion de classe. La création d'un nouveau questionnaire a donc été nécessaire pour satisfaire les objectifs de cette étude. Le questionnaire se compose de 10 questions : quatre questions décrivent des stratégies interventionnistes, cinq questions décrivent des stratégies interactionnistes et une question décrit une stratégie non interventionniste. Le nombre de questions varie à chaque style parce que la nature de la relation entre l'enseignant et l'élève diffère. Dans le cas des interventionnistes et des interactionnistes, il y a beaucoup d'interactions entre l'enseignant et l'élève. Cependant, comme les non interventionnistes limitent leurs interactions avec les élèves, nous avons choisi de limiter à une le nombre de questions de ce type.

Le questionnaire a été administré à l'école. Nous avons donc obtenu le consentement écrit des parents, la permission de la direction d'école et de la division scolaire.

La section suivante présente l'explication théorique de chaque question du questionnaire.

Question n° 1

**L'enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses, par exemple :
les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.**

Un enseignant qui laisse aux élèves la possibilité de choisir a confiance en ses élèves.

Il démontre qu'il voit ses élèves comme étant capables de prendre leurs propres décisions. Quand nous donnons aux élèves l'occasion de choisir, nous jugeons leurs opinions valables dans la salle de classe. Les non interventionnistes croient que les élèves sont capables de prendre leurs propres décisions. Turanli et Durmuscelebi (2006) disent que ce type d'enseignant exige peu de contrôle dans la salle de classe.

La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interactionniste. Par contre, les interventionnistes contrôlent tous les aspects de la salle de classe et limitent les choix (Dobson, 1996). La réponse 1 (pas motivant) indique que l'élève trouve les choix motivants et qu'il préfère une salle de classe interventionniste.

Question n° 2

Quand l'enseignant m'adresse la parole, il m'offre un renforcement ou fait des remarques pour renforcer ma confiance.

Quand l'enseignant prend le temps de parler avec un élève et de lui offrir de l'encouragement, il montre qu'il s'intéresse au succès de l'élève. Les interactionnistes croient que l'élève a besoin d'aide. Selon Turanli et Durmuscelebi (2006), l'enseignant et l'élève sont tous les deux responsables de la réussite de ce dernier. Dans ce cas l'enseignant aide l'élève en l'assurant qu'il est compétent et en créant en

lui des sentiments d'autodétermination (Wolfgang et Glickman, 1996). La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interactionniste.

Question n° 3

L'enseignant établit les règles de discipline et de fonctionnement en salle de classe sans demander mon opinion.

Ceux qui se rattachent à la tendance interventionniste croient que l'application des règles et des procédures sont des stratégies proactives qui empêchent le mauvais comportement (Gnagey, 1990). Une liste de règles, établie par l'enseignant, assure ce dernier de son autorité et renforce celle-ci dans la salle de classe (Canter et Canter, 2002). La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interventionniste.

Question n° 4

L'enseignant m'encourage à poser des questions et à partager mes idées et mes opinions.

Quand un enseignant demande aux élèves de partager leurs idées, il les invite à faire partie d'une communauté d'apprenants ou d'une mini-société démocratique. Chacun a son rôle : ils soutiennent mutuellement leurs efforts, ils s'encouragent et ils sont engagés dans leur milieu ce qui suscite un environnement d'apprentissage positif.

L'enseignant qui encourage les élèves à participer à la discussion est interactionniste.

L'enseignant interactionniste essaye de créer une salle de classe où tous les élèves se

sentent valorisés. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interactionniste.

Question n° 5

L'enseignant m'envoie hors de la salle de classe quand je ne me comporte pas bien.

Selon Turanli et Durmusecelebi (2006), un enseignant qui isole les élèves est interventionniste. Dans cette situation, l'enseignant contrôle l'environnement de l'élève. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interventionniste.

Question n° 6

L'enseignant me demande de travailler en équipe et d'aider les autres élèves.

Le travail en équipe permet aux élèves de développer un sens d'appartenance à la classe, de trouver leur rôle et d'appuyer les habiletés des autres (Glasser, 1990). Les interactionnistes croient que les élèves se développent par leur interaction avec d'autres élèves et leur environnement (Wolfgang et Glickman, 1996). Les élèves doivent apprendre que leurs comportements influencent les autres (Glasser, 1990). Glasser (1990) attribue le succès scolaire et personnel à la création d'une équipe. Les élèves sont motivés par leur rôle et leur responsabilité envers l'équipe. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interactionniste.

Question n° 7

L'enseignant utilise des conséquences négatives (ex. : les devoirs supplémentaires, les retenues après la classe, la perte des privilèges et des appels aux parents) quand je ne suis pas les règlements de la classe.

Les programmes interventionnistes de gestion de classe comprennent un aspect de récompenses et de punitions. Canter et Canter (2002) présentent une liste de punitions qui incluent des appels aux parents, des visites au bureau de la direction d'école, l'isolement de l'élève et la perte des privilèges. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interventionniste.

Question n° 8

L'enseignant m'adresse la parole en criant quand je ne me comporte pas bien.

Dans une salle de classe interventionniste, l'enseignant est l'autorité. Canter et Canter (2002) suggèrent aux enseignants d'utiliser leur voix pour garder le contrôle dans la salle de classe. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interventionniste.

Question n° 9

L'enseignant fait semblant qu'il ne me voit pas quand je ne me comporte pas bien.

Selon Turanli et Durmusecelebi (2006) ainsi que Wolfgang et Glickman (1992), les non-interventionnistes veulent que les élèves apprennent à se contrôler. Les non-interventionnistes font souvent semblant qu'ils ne voient pas de problème de

comportement. Ils attendent que les élèves reconnaissent que leur comportement est inacceptable et qu'ils fassent les ajustements nécessaires. La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe non interventionniste.

Question n° 10

Quand je ne me comporte pas bien, l'enseignant m'aide à trouver une solution.

Les interactionnistes croient que les élèves sont capables de modifier leurs comportements, mais que, de temps en temps, ils ont besoin de conseils. Les interactionnistes veulent que les élèves développent leurs propres habiletés d'autocontrôle. Ils discutent avec les élèves des raisons de mauvais comportements et des solutions alternatives (Glasser, 1990). La réponse 3 (motivant) indique que l'élève préfère une salle de classe interactionniste.

L'échelle

Le questionnaire utilise une échelle Likert pour mesurer le niveau de motivation de l'élève selon les différents styles de gestion des enseignants. L'échelle de Likert est la méthode la plus utilisée en recherche (Page-Bucci, 2003). L'échelle Likert est simple et facile à utiliser (Neuman, 2000). Nous demandons aux élèves de choisir le numéro sur l'échelle qui décrit leurs sentiments envers les actions de l'enseignant.

L'échelle se divise en trois catégories selon les descriptions suivantes :

1. Pas du tout motivant

« Quand l'enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses, par exemple : les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc. » (extrait du questionnaire). « Je ne suis pas motivé. Je ne veux pas compléter la tâche ni répondre aux exigences de l'enseignant. Je me sens incompetent. Je ne peux pas voir comment les actions de l'enseignant m'aident à avoir du succès » (exemples de réponses possibles).

2. Aucun effet

« Quand l'enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses, par exemple : les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc. » (extrait du questionnaire). « Ça m'est égal. Les actions de l'enseignant n'ont aucun impact sur ma motivation » (exemples de réponses possibles).

3. Motivant

« Quand l'enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses, par exemple : les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc. » (extrait du questionnaire). « Je suis motivé. Je suis engagé et j'ai hâte de commencer le travail. Je me sens libre, compétent et en contrôle. Je veux travailler de mon mieux et je vais persévérer jusqu'à ce que ce j'aie fini la tâche. Je ne me sens pas forcé de faire ce que l'enseignant me demande. Je m'intéresse plutôt à apprendre quelque chose de nouveau et à améliorer mes habiletés » (exemples de réponses possibles).

De plus, l'explication suivante a été utilisée pour préciser cette échelle aux élèves :

Chaque élève apporte avec lui son propre niveau et forme de motivation à chaque classe pendant la journée scolaire. Si l'action de l'enseignant décrite augmente votre motivation, vous devez choisir le numéro 3. Si l'action de l'enseignant décrite diminue votre motivation, vous devez choisir le numéro 1. Si l'action de l'enseignant ne change pas le niveau de votre motivation, vous devez choisir le numéro 2.

Une fois que tous les participants ont répondu aux questions, un élève a ramassé les questionnaires et les a déposés dans une enveloppe qui nous a été remise par la suite.

La validation de la compréhension de l'outil

Le 21 mai 2008, 22 élèves de la huitième année de l'école ont répondu au questionnaire pour valider l'outil. Cela a pris dix minutes. Les élèves ont demandé la traduction de quelques questions et une clarification de l'échelle. Pour régler ces problèmes, nous avons préparé une traduction anglaise du questionnaire et une explication supplémentaire de l'échelle. Nous avons partagé cette explication supplémentaire avec les autres élèves avant qu'ils répondent au questionnaire. Lors de l'administration du questionnaire (Annexe 5), nous avons remis la traduction anglaise du questionnaire (Annexe 6) aux élèves qui avaient de la difficulté à comprendre les questions posées en français.

L'administration du questionnaire

Le 6 juin 2008, 51 élèves de la huitième année de l'école ont répondu au questionnaire. Cela a pris un maximum de dix minutes en classe. Les élèves ont reçu

une brève explication en français des questions et de l'échelle. La majorité des élèves ont rempli leur questionnaire sans aucune difficulté. Cependant, 17 élèves ont demandé une traduction des questions en anglais.

La collecte des données quantitatives

Les questionnaires ont été traités, analysés et interprétés selon le plan suivant :

- Présentation des réponses de 1, 2 et 3 pour chaque question en chiffres et en pourcentages.
- Regroupement des réponses des questions interventionnistes, non interventionnistes et interactionnistes.
- Présentation des réponses des questions interventionnistes, non interventionnistes et interactionnistes en pourcentages.
- Analyse des données selon les objectifs de cette étude.

Les entrevues avec les élèves

À la suite à l'analyse des questionnaires, deux groupes de six élèves ont été invités à participer à une conversation (entrevue semi-dirigée). Les élèves ont été choisis au hasard parmi tous ceux qui ont répondu au questionnaire.

Le 9 juin 2008, les 12 élèves choisis au hasard ainsi que deux autres élèves volontaires, qui voulaient aussi partager leurs opinions, ont participé aux entrevues.

La première entrevue a eu lieu entre 13 h 45 et 14 h à l'école. Sept élèves (trois garçons et quatre filles) ont participé à cette entrevue. La deuxième entrevue a eu lieu entre 14 h 45 et 15 h 05. Sept autres élèves (trois garçons et quatre filles) ont participé à cette entrevue. Puisque la majorité des élèves avaient de la difficulté à s'exprimer en français, les entrevues se sont déroulées en anglais.

Les entrevues ont été enregistrées et transcrites par la suite pour faciliter l'analyse.

Un sommaire des résultats des questionnaires a été partagé avec ces élèves (Annexe 7). Puis, nous leur avons posé la question suivante :

Les résultats des questionnaires (Annexe 7) indiquent que vous vous sentez plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Pourquoi est-ce que ce style de gestion est plus motivant?

Pour approfondir ou sonder davantage l'opinion des élèves, nous avons ensuite posé les trois questions supplémentaires suivantes :

1. Les élèves ont indiqué (Annexe 7) qu'ils n'étaient pas motivés par un enseignant qui leur adresse la parole en criant. Pourquoi?
2. Les données des questionnaires (Annexe 7) indiquent que les élèves sont motivés par la possibilité de choisir certaines choses. Pourquoi?
3. Les résultats des questionnaires (Annexe 7) indiquent que les élèves ne sont pas motivés par des conséquences négatives comme des devoirs supplémentaires, des retenues après la classe, des appels aux parents et des visites au bureau de la direction d'école. Pourquoi?

L'entrevue avec la direction d'école

Cette étude est basée principalement sur la perception des élèves. Comme cela constitue une limite importante, nous avons aussi questionné la direction d'école dans le but d'ajouter une autre perspective et ainsi contribuer à valider les données recueillies. Un sommaire des questionnaires et des entrevues a été partagé avec la direction d'école. Puis, nous lui avons posé la question suivante :

Les résultats des questionnaires et des entrevues indiquent que les élèves se sentent plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Comme direction d'école et leader pédagogique, comment voyez-vous votre rôle auprès des enseignants pour accroître la motivation des élèves en salle de classe et contribuer à leur apprentissage?

L'entrevue avec la direction d'école a duré vingt minutes. L'entrevue qui s'est déroulée en anglais, a été enregistrée et transcrite pour faciliter l'analyse.

Les commentaires des élèves et de la direction d'école ont été traités, analysés et interprétés selon le plan suivant :

- transcription des commentaires des entrevues
- catégorisation des commentaires sous les titres
d'interventionniste, non interventionniste ou interactionniste
(Écuyer, 1990)
- classification des commentaires de chacun des catégories comme
positifs ou négatifs (Écuyer, 1990).
- Interprétation des résultats en fonction des objectifs numéros 2 et
3.

Les délimitations et les limites de l'étude

Les délimitations

L'étude se penche sur les opinions des élèves de la huitième année dans une école intermédiaire de la division scolaire de Winnipeg en ce qui concerne la gestion de classe et la motivation.

Les limites

Le but de cette étude est de poursuivre une réflexion sur les perceptions des élèves sur les styles de gestion de classe et leur l'impact sur leur motivation à apprendre. En sondant 51 élèves, nous nous adressons aux premiers intéressés : les élèves. Comme l'étude se limite à un petit nombre de participants et aux élèves d'une seule école, les résultats ne peuvent pas être généralisés pour tous les élèves des niveaux intermédiaires. Cependant, il serait intéressant d'établir des régularités dans les perceptions. Il est aussi possible que certains élèves n'aient jamais rencontré les trois styles de gestion présentés. Dans ce cas, plus de recherche serait nécessaire. De plus, il se peut que les élèves aient donné les réponses auxquelles ils croyaient que nous nous attendions. Pour nous accorder avec la définition de la motivation utilisée précédemment dans cette étude, nous supposons que les élèves qui indiquent qu'ils ont été motivés par leurs enseignants étaient, en fait, encouragés par leurs enseignants à se motiver.

Chapitre IV

Présentation des résultats

Introduction

Le but de cette étude est de savoir comment la motivation des élèves de la huitième année est influencée par le style de gestion de l'enseignant. Afin de mieux connaître l'impact de la gestion par rapport à la motivation, un questionnaire a été rempli par un groupe de 51 élèves de la huitième année, dont 29 garçons et 22 filles. À la suite de l'analyse des questionnaires, 14 élèves ont participé à deux entrevues semi-dirigées. Les réponses reçues ont ensuite été présentées à la direction d'école afin qu'elle puisse mieux comprendre les attitudes et les opinions des élèves par rapport aux actions des enseignants. La direction d'école a participé à une entrevue semi-dirigée dans laquelle elle a partagé ses expériences et ses idées par rapport à son rôle comme leader pédagogique de cette école.

La présentation et l'analyse des résultats des questionnaires et des entrevues nous permettront d'approfondir les questions qui se rattachent aux objectifs suivants :

1. Connaître les relations qui existent entre le type de gestion de classe et la motivation des élèves.
2. Déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves.
3. Savoir quel type de leadership de la direction d'école encourage davantage les enseignants à utiliser un style de gestion en classe qui optimise la motivation des élèves.

Dans cette partie, nous présentons les résultats des données recueillies auprès des 51 élèves qui ont répondu au questionnaire. Par la suite, nous nous pencherons sur les résultats des entrevues avec les élèves et la direction d'école.

Le tableau ci-dessous indique la répartition des réponses aux questions 1 à 10 du questionnaire. Le tableau nous permet de voir le nombre et le pourcentage d'élèves qui ont identifié une stratégie de gestion de classe comme étant motivante, pas motivante ou n'ayant aucun impact sur leur motivation à apprendre.

Tableau II

Répartition des réponses (nombre et pourcentage) pour l'ensemble des 51 questionnaires.

Question / choix de réponses	Réponses			Total des réponses
	1 (Pas motivante)	2 (Aucun impact)	3 (Motivante)	
Question 1	0 (0 %)	6 (12 %)	45 (88 %)	51
Question 2	0 (0 %)	9 (18 %)	42 (82 %)	51
Question 3	27 (53 %)	22 (43 %)	2 (4 %)	51
Question 4	4 (8 %)	11 (22 %)	36 (70 %)	51
Question 5	15 (29 %)	31 (61 %)	5 (10 %)	51
Question 6	4 (8 %)	17 (33 %)	30 (59 %)	51
Question 7	31 (61 %)	14 (27 %)	6 (12 %)	51
Question 8	41 (80 %)	8 (16 %)	2 (4 %)	51
Question 9	25 (49 %)	24 (47 %)	2 (4 %)	51
Question 10	0 (0 %)	7 (14 %)	44 (86 %)	51

Résultats des questionnaires³

Question n° 1 : En classe, l'enseignante me laisse des possibilités de choisir certaines choses (comme les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.)

Quarante-cinq des 51 élèves (88 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils trouvent cette pratique motivante. Six des 51 élèves (12 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour indiquer que cette pratique n'a aucun impact sur leur motivation. Aucun élève n'a choisi le numéro 1 (pas motivant) (Tableau II).

Question n° 2 : Quand l'enseignant m'adresse la parole, il m'offre un renforcement ou fait des remarques pour renforcer ma confiance.

Quarante-deux des 51 élèves (82 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils trouvent cette pratique motivante. Neuf des 51 élèves (18 %) ont indiqué que cette tactique n'a aucun impact sur leur motivation en choisissant le numéro 2 (aucun impact). Aucun élève (0 %) n'a choisi le numéro 1 (pas motivant) (Tableau II).

Question n° 3 : L'enseignant établit les règles de discipline et de fonctionnement en salle de classe sans demander mon opinion.

Seulement deux des 51 élèves (4 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils sont motivés par cette pratique. Vingt-deux des 51 élèves (43 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour indiquer que cette pratique n'a aucun impact sur leur motivation en classe. Vingt-sept des 51 élèves (53 %) ont choisi le numéro 1 (pas motivant) pour indiquer qu'ils ne sont pas motivés par cette pratique (Tableau II).

³ Pour un rappel de l'intention des questions, référez-vous au Chapitre III - Méthodologie de recherche.

Question n° 4 : L'enseignant m'encourage à poser des questions et à partager mes idées et mes opinions.

Trente-six des 51 élèves (70 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils sont motivés par un enseignant qui encourage les élèves à partager leurs idées et leurs opinions. Tandis que 11 des 51 élèves (22 %) ont indiqué que cette pratique n'influence pas leur motivation en choisissant le numéro 2 (aucun impact). Quatre des 51 élèves (8 %) ont choisi le numéro 1 (pas motivant) pour indiquer qu'ils ne trouvent pas cette pratique motivante (Tableau II).

Question n° 5 : L'enseignant m'envoie hors de la salle de classe quand je ne me comporte pas bien.

Cinq des 51 élèves (10 %) ont choisi le numéro 3 (motivant). Trente et un des 51 élèves (61 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour indiquer que cette stratégie n'a aucun impact sur leur motivation. Quinze des 51 (29 %) ont choisi le numéro 1 (pas motivant) pour indiquer que cette stratégie n'est pas motivante (Tableau II).

Question n° 6 : L'enseignant me demande de travailler en équipe et d'aider les autres.

Trente des 51 élèves (59 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils sont motivés par un enseignant qui leur demande de travailler en équipe. Dix-sept des 51 élèves (33 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour indiquer que le travail en équipe n'a aucun impact sur leur motivation. Quatre des 51 (8 %) ont choisi le numéro 1 pour indiquer qu'ils ne sont pas motivés par le travail en équipe (Tableau II).

Question n° 7 : L'enseignant utilise des conséquences négatives (ex. : les devoirs supplémentaires, les retenues après la classe, la perte des privilèges et des appels aux parents) quand je ne suis pas les règlements de la classe.

Six des 51 (12 %) ont indiqué qu'ils sont motivés par cette pratique en choisissant le numéro 3 (motivant). Quatorze des 51 élèves (27 %) trouvent que les conséquences négatives n'ont aucun impact sur leur motivation. Trente et un des 51 élèves (61 %) ont choisi le numéro 1 (pas motivant) pour indiquer qu'ils ne sont pas motivés par des conséquences négatives (Tableau II).

Question n° 8 : L'enseignant m'adresse la parole en criant quand je ne me comporte pas bien.

Deux des 51 élèves (4 %) ont choisi le numéro 3 pour indiquer qu'ils sont motivés par cette pratique. Huit des 51 (16 %) trouvent que cette pratique n'influence pas leur motivation. Quarante et un des 51 élèves (80 %) ont choisi le numéro 1 pour indiquer qu'ils ne sont pas motivés par un enseignant qui crie (Tableau II).

Question n° 9 : L'enseignant fait semblant qu'il ne me voit pas quand je ne me comporte pas bien.

Deux des 51 élèves (4 %) ont choisi le numéro 3 pour dire qu'ils sont motivés par un enseignant qui fait semblant qu'il ne les voit pas quand ils ne se comportent pas bien en salle de classe. Vingt-quatre des 51 élèves (47 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour indiquer qu'ils ne trouvent pas que cette pratique les motive à apprendre. Vingt-cinq des 51 élèves (49 %) ont choisi le numéro 1 (pas motivant) (Tableau II).

Question n° 10 : Quand je ne me comporte pas bien, l'enseignant m'aide à trouver une solution.

Quarante-quatre des 51 élèves (86 %) ont choisi le numéro 3 (motivant) pour indiquer qu'ils sont motivés par cette pratique. Sept des 51 élèves (14 %) ont choisi le numéro 2 (aucun impact) pour dire qu'un enseignant qui les aide à trouver une solution pour leur comportement inacceptable n'influence pas leur motivation. Aucun élève (0 %) n'a choisi le numéro 1 (Tableau II).

Les styles de gestion de classe

Le tableau III présente les réponses aux questionnaires en fonction des objectifs de cette étude. Les questions n° 3, n° 5, n° 7 et n° 8 sont regroupées ensemble parce qu'elles décrivent des pratiques interventionnistes. La question n° 9 décrit une pratique non interventionniste. Les questions n° 1, n° 2, n° 4, n° 6 et n° 10 sont regroupées ensemble parce qu'elles décrivent des pratiques interactionnistes.

Tableau III
Regroupements des questions interventionnistes, non interventionniste et interactionnistes

Style de gestion	Question	Réponses / nombre d'élèves (pourcentage)		
		1 (pas motivant)	2 (aucun impact)	3 (motivant)
Questions interventionnistes L'enseignant...	Question 3. établit les règles de discipline.	27 (53 %)	22 (43 %)	2 (4 %)
	Question 5. m'envoie hors de la salle de classe.	15 (29 %)	31 (61 %)	5 (10 %)
	Question 7. impose des conséquences négatives.	31 (61 %)	14 (27 %)	6 (12 %)
	Question 8. m'adresse la parole en criant.	41 (80 %)	8 (16 %)	2 (4 %)
Total interventionnistes		114 (56 %)	75 (37 %)	16 (7 %)
Question non interventionniste L'enseignant...	Question 9. fait semblant qu'il ne me voit pas.	25 (49 %)	24 (47 %)	2 (4 %)
Total non interventionniste		25 (49 %)	24 (47 %)	2 (4 %)
Questions interactionnistes L'enseignant...	Question 1. offre des possibilités de choix.	0 (0 %)	6 (12 %)	45 (88 %)
	Question 2. m'offre un renforcement ou fait des remarques pour renforcer ma confiance.	0 (0 %)	9 (18 %)	42 (82 %)
	Question 4. m'encourage à poser des questions et à partager mes idées.	4 (8 %)	11 (22 %)	36 (70 %)
	Question 6. m'invite à travailler en équipe et à aider les autres élèves.	4 (8 %)	17 (33 %)	30 (59 %)
	Question 10. m'aide à trouver une solution.	0 (0 %)	7 (14 %)	44 (86 %)
Total interactionnistes		8 (3 %)	55 (21 %)	197 (76 %)

En regroupant les questions interventionniste, non interventionniste et interactionniste, nous pouvons tirer des conclusions sur l'impact de ces styles de gestion sur la motivation des élèves.

Les questions n° 3, n° 5, n° 7 et n° 8 décrivent des pratiques interventionnistes de l'enseignant : établir des règles, isoler des élèves, utiliser des conséquences négatives et adresser la parole en criant aux élèves. Cinquante-six pour cent (56 %) des élèves ont choisi le numéro un et trente-sept pour cent (37 %) ont choisi le numéro deux. Il y a donc plus de 90 % des élèves qui affirment que ces pratiques ne sont pas motivantes. Sept pour cent (7 %) des réponses sont le numéro trois (motivant). D'après ces résultats, nous pouvons voir que la très grande majorité des élèves (93 %) ne sont pas motivés par des pratiques interventionnistes.

La question n° 9 décrit une pratique non interventionniste où l'enseignant fait semblant qu'il ne voit pas les mauvais comportements des élèves. Quarante-neuf pour cent (49 %) des élèves ont choisi le numéro un et 47 % ont choisi le numéro deux pour indiquer qu'ils ne trouvent pas cette pratique motivante. Quatre pour cent (4 %) des élèves sont motivés par un enseignant qui fait semblant qu'il ne les voit pas.

Les questions n° 1, n° 2, n° 4, n° 6 et n° 10 décrivent des pratiques interactionnistes. Il s'agit notamment d'accorder des choix aux élèves, de réaffirmer aux élèves la confiance en soi, d'inviter les élèves à partager des idées et de les encourager à sentir qu'ils font partie du groupe. Soixante-seize pour cent (76 %) des réponses indiquent

que les élèves trouvent ces pratiques motivantes. Vingt et un pour cent (21 %) des réponses indiquent que ces pratiques n'ont pas d'impact sur la motivation des élèves. Trois pour cent (3 %) des réponses indiquent que les élèves trouvent les pratiques interactionnistes non motivantes.

Les entrevues avec les élèves

Entrevues numéros 1 et 2

À la suite du questionnaire, deux groupes de six élèves ont été invités à participer à une entrevue. Puisque plusieurs élèves voulaient partager leurs idées, les 12 élèves choisis au hasard et les 2 élèves volontaires ont été inclus dans ces entrevues. Dans un premier temps, pour encadrer la discussion, un sommaire des résultats des questionnaires a été partagé avec les élèves. Ensuite, nous leur avons posé la question suivante : « Les résultats des questionnaires indiquent que vous vous sentez plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Pourquoi est-ce que ce style de gestion est motivant? »

En tout, les élèves ont partagé 70 commentaires qui s'appliquent aux styles de gestion interventionniste, non interventionniste et interactionniste. En regroupant ces 70 commentaires dans trois catégories de styles de gestion, 35 commentaires (50 %) font référence au style interventionniste, 14 commentaires (20 %) s'appliquent au style non interventionniste et 21 commentaires (30 %) au style interactionniste (Annexe 9).

Les commentaires interventionnistes

Des 35 commentaires décrivant une classe interventionniste, deux (6 %) sont positifs.

Les élèves ont indiqué qu'ils ne se sentent pas motivés à réussir dans une salle où l'enseignant exerce un haut niveau de contrôle sur la classe.

Les commentaires non interventionnistes

Trois des 14 commentaires non interventionnistes (21 %) sont positifs. Les élèves font remarquer qu'ils sont capables d'apprendre de façon autonome, mais qu'ils ont toujours besoin des enseignants pour les guider.

Les commentaires interactionnistes

Des 21 commentaires interactionnistes, 15 (71 %) décrivent des sentiments positifs au sujet de ce style de gestion. Les élèves ont indiqué qu'ils préféreraient un style de partenariat entre eux et l'enseignant en salle de classe.

Entrevue avec la direction d'école⁴

Entrevue numéro 3

Un sommaire des questionnaires et des entrevues avec les élèves a été partagé avec la directrice de l'école. Puisque la directrice est le leader pédagogique de l'école, nous avons voulu qu'elle soit au courant des opinions des élèves. Nous voulons qu'elle partage ses expériences et ses connaissances en fonction de la manière dont elle

⁴ L'entrevue s'est déroulée en anglais, car la personne ne parle pas le français.

influence la gestion des classes et le climat de l'école. Nous lui avons posé la question suivante :

« Les résultats des questionnaires et des entrevues avec les élèves indiquent que les élèves se sentent plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Comme directrice et leader pédagogique, comment voyez-vous votre rôle auprès des enseignants pour accroître la motivation des élèves en salle de classe et contribuer à leur apprentissage? »

Pour répondre à cette question, la directrice s'est appuyée sur des exemples de collaboration entre les élèves, les parents et les enseignants à son école :

- la participation au processus décisionnel, par exemple le « Parent Advisory Committee » avec la participation des parents, des élèves et des membres du personnel;
- les retraites pour les élèves membres du conseil étudiant;
- les programmes sportifs admissibles à tous;
- l'évaluation de la programmation et élaboration des plans annuels de l'école.

L'intention de ces différentes activités est de donner une voix aux élèves, aux parents et aux enseignants dans la vie de l'école. Dans chacun de ces cas, les élèves, les parents et les enseignants ont été invités à participer à des discussions avec la direction d'école. Leurs commentaires et leurs préoccupations ont été prises en considération à l'intérieur du processus de prise de décision.

La directrice a souligné l'importance de maintenir un équilibre entre ce que les élèves veulent, ce que les parents veulent et ce que le gouvernement provincial et la division scolaire exigent.

Lorsqu'elle travaille avec les enseignants, la directrice décrit ses efforts en vue de créer un environnement collaboratif. Pour s'assurer qu'elle entend toutes les préoccupations du personnel enseignant, elle les divise en équipes selon leur niveau et la matière enseignée. Chaque équipe a un représentant qui assiste chaque semaine à des réunions de chefs d'équipes. Lors de ces réunions, les chefs d'équipes et la directrice décident quels problèmes peuvent être résolus et lesquels doivent être traités par l'ensemble du personnel. De cette façon, la directrice sent que tous les enseignants font partie du processus de prise de décision. Ce style collaboratif favorise une approche collaborative évitant que les décisions viennent uniquement de la directrice. Selon Éthier (1997), les enseignants « *accepteront mieux une décision s'ils ont le sentiment d'avoir participé à son élaboration.* » (p. 129)

La directrice décrit le défi de maintenir l'équilibre entre le fait de soutenir les enseignants et de leur donner la liberté qu'ils veulent dans leurs salles de classe. Pour aider les enseignants dans leur propre apprentissage, la directrice offre de nombreuses possibilités de développement professionnel ainsi que la possibilité de travailler avec des mentors.

Chapitre V

Analyse et interprétation des résultats

Ce chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats en lien avec les objectifs de l'étude.

Objectif n° 1

Connaître les relations qui existent entre le type de gestion et le niveau de motivation des élèves.

Le premier objectif consistait à explorer les liens entre le type de gestion de l'enseignant et la motivation des élèves. Dans un premier temps, nous avons examiné les données des questionnaires. En regroupant les réponses 1 (pas motivant) et 3 (motivant) nous voyons que 361 des 515 (70 %) réponses dénotent que les types de gestion de l'enseignant influencent la motivation des élèves d'une certaine façon. Pendant les entrevues, les élèves ont fait de nombreuses remarques qui indiquent que les actions de l'enseignant pouvaient hausser ou diminuer leur motivation. Par exemple : « *It's scary when a teacher yells at you. Then I don't want to do any work because I don't want to do it wrong and then get yelled at even more* » (E5). Cela confirme l'hypothèse qu'il y a un lien fort entre le style de gestion de classe et la motivation des élèves. Ces résultats rejoignent les travaux de nombreux chercheurs. Kohn (1996) précise que la relation entre l'enseignant et l'élève a une influence considérable sur la motivation et l'autodétermination de ce dernier. Deci et Ryan

(2000) ainsi que Kelly (2005) ont constaté que le niveau et la forme de motivation présents chez un élève sont directement liés aux actions de l'enseignant.

Objectif n° 2

Déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves.

Les analyses ont révélé que le style de gestion interactionniste optimise la motivation des élèves. Le tableau III (p. 61) montre que 197 des 260 réponses (76 %) aux questions de type interactionniste sont des numéros 3 (motivant). Tandis que seulement 16 des 205 réponses (7 %) aux questions interventionnistes sont des numéros 3 (motivant) et 2 des 51 réponses (4 %) aux questions non interventionnistes sont des numéros 3 (motivant). Ces données confirment que les élèves se sentent le plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant emploie des stratégies interactionnistes.

Au cours des entrevues, les élèves ont fait plusieurs commentaires au sujet des styles de gestion interventionniste, non interventionniste et interactionniste et de leurs effets sur leur niveau de motivation.

Les commentaires interventionnistes

Les élèves croient que dans les salles de classe de type interventionniste, l'adulte n'apprécie pas leurs opinions et ne les considère pas comme des apprenants compétents et capables « *They act like we are just kids and we are not good enough*

to know anything ourselves » (E2); « They don't care » (E10). Un élève a remarqué que les enseignants choisissent un style interventionniste pour satisfaire leur besoin de pouvoir. Un autre élève a observé que parfois il aimait se faire dire ce qu'il devait faire par l'enseignant. Lorsqu'un autre élève a contesté ses dires, il a admis que c'est plus facile quand l'enseignant lui dit ce qu'il doit faire que d'avoir à apprendre la matière par lui-même. Les élèves ont convenu qu'ils se sentaient insultés et méprisés par un enseignant qui crie. Les élèves ont ajouté qu'ils avaient peur d'un enseignant qui crie tandis que d'autres avaient l'impression que l'enseignant se moquait d'eux et les ridiculisait devant toute la classe. Les élèves n'étaient pas motivés à faire l'effort pour travailler de leur mieux pour un enseignant qui les traitait si injustement: « *When you get yelled at in front of the class it makes you feel so stupid (E1). I get yelled at all the time and then I get no work done because I am so mad at the teacher for making me look dumb in front of everybody (E2); It's totally disrespectful »(E14).*

Les élèves ont décrit des sentiments similaires dans les salles de classe où ils avaient été envoyés dans le couloir pour travailler. Ils ont convenu qu'ils ne sont pas motivés par cette pratique. À leur avis, cette stratégie crée plutôt en eux de la colère envers l'enseignant. Un élève expliquait qu'après avoir été isolé de la classe il ne voulait pas finir ses devoirs parce qu'il voulait se venger de l'enseignant. Un élève a ajouté que selon son expérience, l'enseignant avait mal compris la situation et il ne lui avait pas donné de temps pour s'expliquer avant de l'isoler. Un autre élève a fait remarquer que l'isolement donnait un répit loin de l'enseignant. Les élèves ont convenu que cette pratique n'était pas motivante et qu'elle menait souvent à plus d'affrontement entre

les élèves et l'enseignant. Les élèves sont d'accord sur le fait qu'ils ne trouvent pas le style interventionniste motivant. À la lumière de ces commentaires, nous pouvons confirmer que le style de gestion de l'enseignant a un impact sur la motivation intrinsèque des élèves. À ce titre, Koestner, Zuckerman et Koestner (1987) ont établi que le style d'enseignement interventionniste diminue la motivation intrinsèque.

Les commentaires non interventionnistes

Les élèves ont souligné qu'ils sont des apprenants capables, mais qu'ils ont toujours besoin des enseignants pour les guider. Ils ont convenu qu'il serait amusant pendant un certain temps d'être dans une salle de classe non interventionniste, mais que peu ou pas d'apprentissage n'aurait lieu : « *It might be fun for a while but then it would be crazy. And we wouldn't learn anything* (E9). *No one would listen to anyone or do any work. It would be fun but only for a while* » (E11)). De plus, les élèves ont indiqué que l'enseignant est nécessaire pour encourager les élèves à travailler davantage et les aider à profiter de toutes les possibilités d'apprentissage.

Les commentaires interactionnistes

Les élèves ont indiqué qu'ils préféreraient un style de partenariat. Ils ont reconnu qu'ils veulent devenir des apprenants autonomes, mais qu'ils ont encore besoin des conseils de l'enseignant. Ils ont mentionné que l'enseignant qui leur permet d'avoir des choix en classe répond à leur besoin d'imagination, de créativité et d'indépendance. Ils ont trouvé cela très motivant. Un élève a ajouté qu'en choisissant leurs tâches, ils étaient responsables de leur propre apprentissage: « *When there are no choices it's not fun*

(E9), Most kids try harder when they have choices (E8). I would do more work if I picked it » (E6)). Un autre élève a précisé que les choix rendent l'apprentissage amusant. Ils ont remarqué qu'ils préfèrent un mélange de conseils des adultes et de choix personnels. La majorité des élèves ont convenu qu'ils sont plus motivés à réussir dans une salle de classe interactionniste.

Ces résultats appuient les travaux des auteurs. En effet, Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault (2002) ont établi que le niveau de motivation intrinsèque est à son maximum dans une salle de classe où l'enseignant emploie des stratégies interactionnistes.

Ces résultats confirment l'hypothèse que les élèves se sentent plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant emploie des stratégies interactionnistes.

Objectif n° 3

Savoir comment la direction d'école peut encourager les enseignants à utiliser un style de gestion qui optimise la motivation des élèves.

L'entrevue avec la directrice de l'école a permis de relever deux grands thèmes :

- L'identification des valeurs et des intérêts des membres du personnel pour la création d'une vision partagée pour l'école.
- L'établissement des équipes d'enseignants afin qu'un plus grand nombre de membres du personnel soient impliqués dans le processus de prise de décisions.

Ces commentaires ne nous donnent pas de réponse complète à notre question. Ce ne sont que deux éléments du style de leadership collaboratif. Le style de leadership collaboratif exige que les leaders partagent leur autorité avec les autres et évaluent leur efficacité en tant que dirigeants qui créent les conditions qui donnent lieu à des niveaux élevés d'apprentissage (Buffum *et al.*, 2008). Le leader collaboratif crée des relations positives avec le personnel de l'école. Il écoute les opinions et invite les autres à participer pleinement à soutenir une structure qui permet la participation et la collectivité (Buffum *et al.*, 2008) « *We do a survey at the beginning of the year to see what is important to the teachers; We have the team leaders who bring ideas and concerns from staff so that it is not all top down decisions* » (Directrice)). Ces résultats vont dans le même sens que les recherches de Leithwood et Musella (1991) qui ont constaté que le style de leadership est un des éléments le plus important qui influence la réussite scolaire des élèves. Donc, le leadership de la direction d'école demeure une importante variable à considérer dans l'étude de la motivation des élèves.

L'entrevue avec la directrice d'école a soulevé deux éléments d'un style de leadership collaboratif à l'école. Cependant, en raison des données restreintes recueillies auprès de la direction d'école, nous ne sommes pas en mesure de confirmer notre hypothèse qu'un style de leadership collaboratif encourage les enseignants à employer un style interactionniste en salle de classe.

Synthèse

Le style de gestion d'un enseignant influence le niveau et la forme de motivation des élèves. Un style de gestion qui valorise les élèves, partage la responsabilité de la prise de décision, soutient les efforts vers l'indépendance et encourage l'autonomie optimise la motivation intrinsèque. De la même façon que les enseignants préfèrent travailler dans un climat où ils partagent l'autorité, où ils sentent qu'ils ont une voix et où il y a des structures en place pour les aider à développer leurs compétences, les élèves aiment une salle de classe où ils partagent l'autorité, où ils sentent qu'ils ont une voix et où il y a des structures en place pour les aider à développer leurs compétences (Johnmarshall et Hyungshim, 2006). Le style de leadership de la direction d'école doit créer un climat de collaboration qui servira d'exemple aux enseignants qui pourront faire de même dans leur salle de classe avec leurs élèves.

Chapitre VI

Conclusion

Le but de cette étude était de mieux comprendre la relation qui existe entre les styles de gestion des enseignants et la motivation des élèves aux niveaux intermédiaires et comment la direction d'école peut orienter son leadership pour mieux soutenir les enseignants dans leurs efforts de créer les meilleures conditions pour l'apprentissage.

Le leadership et le style de gestion de la direction contribuent au climat de l'école ce qui incite les enseignants à motiver leurs élèves. Les enseignants, aussi bien que les élèves, préfèrent un climat d'autonomie dans lequel la direction soutient leurs efforts (Leithwood et Musella, 1991). Le style de gestion de classe et la motivation des élèves sont deux facteurs qui contribuent à la réussite scolaire (Vallerand *et al.*, 1992). La motivation des élèves est essentielle à l'apprentissage et plusieurs chercheurs ont trouvé une corrélation positive entre la motivation et la réussite scolaire (Uguroglu et Walberg, 1979; Blank, Melaville et Shah, 2003). La gestion est une composante nécessaire pour assurer une classe sécuritaire, accueillante et fonctionnelle ainsi qu'une condition préalable pour les pratiques d'enseignement qui permettent l'apprentissage (Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003). Le style de gestion d'un enseignant comprend plusieurs dimensions, dont la façon de communiquer et d'interagir avec ses élèves. Son style détermine la prise de décisions, l'organisation physique, ainsi que l'approche pédagogique (Bujold et Saint Pierre, 1996). La gestion peut avoir un énorme impact sur la motivation de l'élève (Karensti et Thibert, 1998). Puisque la recherche indique que la motivation mène au succès scolaire (Strikowsky,

2007; Walberg et Paik, 2000), les enseignants doivent tenir compte de leurs interventions, car elles auront un impact sur la motivation de leurs élèves.

Dans le domaine de la gestion de classe, il existe un grand nombre de modèles dont les principes et les stratégies diffèrent d'un auteur à l'autre. Selon le système de Wolfgang (1986) et de Glickman et Tamashiro (1980), tous les enseignants peuvent être classifiés comme étant interventionnistes, non interventionnistes ou interactionnistes. Cette classification est basée sur le niveau de contrôle et de pouvoir qu'ils emploient dans leur salle de classe. Les interventionnistes exigent que les enseignants exercent un haut niveau de contrôle dans leur salle de classe. À l'autre extrême, les non-interventionnistes proposent que les élèves aient la permission d'exercer une influence significative dans la salle de classe et que les enseignants soient moins impliqués. Entre ces deux extrêmes, les interactionnistes croient que les élèves et les enseignants partagent la responsabilité de la gestion de classe. Cette étude vise à connaître quel style de gestion encourage la motivation des élèves et comment le style de leadership peut soutenir le choix de ce style de gestion.

Déroulement

Afin de mieux connaître l'impact des stratégies de gestion, un questionnaire a été rempli par un groupe d'élèves en huitième année. Des 65 élèves, 51 ont répondu au questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 78 %. À la suite de l'analyse des données, 14 élèves ont participé à une entrevue pour préciser les résultats des questionnaires. Les élèves ont partagé leurs réflexions et leurs idées sur

les trois styles de gestion et sur la façon dont les actions de l'enseignant influencent leur motivation. Enfin, les résultats des questionnaires et le contenu des entrevues ont été partagés avec la directrice d'école . Nous avons constaté à la lecture de ces réflexions, que le style de leadership de l'administration scolaire peut soutenir les enseignants. Un exemplaire du questionnaire et les questions des entrevues se trouvent en annexe (Annexe 6 et 7).

Objectifs

Ayant complété l'analyse des données, il est important de nous rappeler les principaux objectifs de cette étude :

1. Connaître les relations qui existent entre le type de gestion et la motivation des élèves.
2. Déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves.
3. Savoir comment la direction d'école peut encourager les enseignants à utiliser un style de gestion qui optimise la motivation des élèves.

Objectif n° 1

Connaître les relations qui existent entre le type de gestion et la motivation des élèves.

Les analyses effectuées ont confirmé cette hypothèse. En effet, les résultats des questionnaires montrent que les élèves croient que les actions de l'enseignant influencent leur comportement et leur motivation à apprendre. Au cours des entrevues, les élèves ont réfléchi sur la manière dont les enseignants les encouragent à

travailler fort ou leur enlèvent le désir de réussir. Les commentaires de la directrice de l'école indiquent qu'elle reconnaît également l'impact des pratiques de gestion de classe sur la motivation et l'engagement des élèves. Ces résultats rejoignent les énoncés de la recherche d'Ames (1992) et de Pintrich et Schunk (2002) qui proposent que le climat de la salle de classe influence fortement la motivation des élèves et leurs sentiments envers l'école et la réussite scolaire. Urdan et Schenfelder (2006) confirment aussi qu'un élève réagit selon les actions et les attitudes de son enseignant. Selon Pajares (1992), les croyances, les techniques d'enseignement, la conception de l'apprentissage, les tâches exigées et les possibilités de réussite créées par l'enseignant ont un énorme impact sur la motivation, l'engagement et la qualité de travail de chaque élève.

Objectif n° 2

Déterminer le type de gestion qui optimise la motivation des élèves.

Cette hypothèse a été confirmée d'après les perceptions des élèves. En regroupant les questions selon les types de gestion (interventionniste, non interventionniste et interactionniste) et les commentaires des élèves, nous tirons les conclusions suivantes de l'impact de ces styles de gestion sur la motivation des élèves :

Données des questionnaires

- La majorité des élèves (56 %) ne sont pas motivés par des pratiques interventionnistes qui incluent l'établissement de règles, l'isolement des élèves, l'utilisation des conséquences négatives et crier après les élèves.

- En combinant les résultats « pas motivant » (49 %) et « aucun impact » (47 %), nous voyons qu'une très forte majorité d'élèves (96 %) ne sont pas motivés par des pratiques non interventionnistes.
- La majorité des élèves (76 %) sont motivés par des pratiques interactionnistes.

Données des entrevues

- Les élèves ont fait remarquer qu'ils ne se sentent pas respectés ou appréciés dans une salle de classe interventionniste. Souvent, ils ont senti que l'enseignant se moquait d'eux et les humiliait devant la classe. Les élèves avaient du mal à se motiver pour faire un bon travail pour un enseignant contrôlant. L'élève 2 a remarqué « *They act like we are just kids and we are not good enough to know anything ourselves* » tandis que l'élève 5 a noté qu'il se sentait stupide quand l'enseignant employait des pratiques interventionnistes.
- Les élèves reconnaissent qu'ils ont besoin de la direction et du soutien d'un enseignant. L'élève 10 a dit que les élèves « ont besoin de conseils ».
- Les élèves s'accordent pour dire qu'ils ont fait leur meilleur apprentissage dans une salle de classe où l'enseignant valorisait leurs idées et leurs opinions. Une salle de classe dans laquelle l'enseignant les inclut dans le processus de prise de décision rehausse leur niveau de motivation. Ils ont reconnu qu'ils étaient motivés et encouragés par un enseignant qui adopte un style interactionniste.

Objectif n° 3

Savoir comment la direction d'école peut encourager les enseignants à utiliser un style de gestion qui optimise la motivation des élèves.

- La directrice d'école a identifié deux éléments du style de leadership collaboratif qu'elle utilise pour encourager la motivation des élèves et des enseignants et de favoriser la réussite scolaire. Elle a donné des exemples de ses tentatives de partager le pouvoir du leadership, par exemple : la formation des équipes d'enseignants et la collaboration avec le conseil des élèves.
- La limite des données recueillies auprès de la direction d'école fait en sorte que nous ne sommes pas en mesure de confirmer notre hypothèse.

L'analyse de ces résultats montre clairement que les élèves sont plus motivés dans une salle de classe interactionniste. Les élèves ont convenu qu'ils ont encore besoin d'aide d'un enseignant, mais qu'ils ont beaucoup plus envie d'essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. Ils étaient motivés par l'apprentissage dans la salle de classe du style partenariat où l'enseignant les valorise et où ils valorisent l'avis de l'enseignant. Ce type de classe est décrit par Kohn (1996) comme une véritable communauté. Pour établir ce type de communauté, Kohn (1996) propose que les enseignants aiment les élèves, qu'ils travaillent fort pour créer des relations positives avec eux, qu'ils leur montrent du respect et qu'ils s'occupent de leurs besoins. Il considère essentiel que l'enseignant donne aux élèves des occasions pour développer des relations entre eux et de l'interdépendance. Kohn (1996) suggère que les enseignants invitent les élèves à participer à des activités avec toute la classe et même

avec toute l'école pour développer un sentiment d'appartenance. Les résultats de la présente étude indiquent que les élèves préfèrent faire partie d'une communauté scolaire au lieu d'une salle de classe rigide et autoritaire. En d'autres mots, les élèves trouvent une salle de classe interactionniste plus motivante qu'une salle de classe interventionniste ou non interventionniste.

Questions pour une étude plus approfondie

En dépit des résultats de la présente étude, de nombreuses questions restent sans réponses. Quel style de gestion de classe les enseignants préfèrent-ils? Quel style est le plus utilisé et pourquoi? Les enseignants et les élèves s'accordent-ils sur le meilleur style de gestion de classe pour motiver les élèves à apprendre? Et enfin, comment la direction d'école peut-elle exercer un style de leadership auprès du personnel scolaire qui contribuera à apporter des changements de styles de gestion de salle de classe et favoriser ainsi plus de motivation chez les élèves?

Synthèse

Il est impossible d'avoir un système de gestion de classe qui convient à tous les enseignants et à tous les élèves dans toutes les circonstances. Chaque élève est unique et apporte avec lui ses propres objectifs, ses besoins et ses capacités. Chaque enseignant apporte également avec lui ses objectifs, ses croyances, ses forces et ses expériences qui influencent ses actions en salle de classe. Les élèves, dans la présente étude, ont clairement indiqué qu'ils étaient motivés par un enseignant qui valorise leurs idées et leurs opinions, qui les encourage et les soutient, qui est préoccupé par

les besoins et les objectifs des apprenants. Ces caractéristiques décrivent un enseignant du type interactionniste. La recherche de Brophy (1986) cherche à connaître quelles caractéristiques des enseignants sont efficaces pour promouvoir la motivation. Brophy et Good (1986) soulignent qu'un enseignant qui offre des conseils et de l'encouragement, qui est enthousiaste, qui prévoit des choix, qui permet la curiosité et qui utilise de sincères félicitations est capable de rehausser le niveau de motivation des élèves et par conséquent, de contribuer à un meilleur apprentissage.

La contribution pédagogique de la recherche au milieu scolaire

Les résultats de cette étude nous rappellent que seuls les élèves déterminent leur véritable niveau de motivation à apprendre et qu'ils demeurent les premiers responsables de leur apprentissage. Ils savent quel type d'environnement et quels styles de gestion de classe contribuent davantage à leur motivation. C'est à nous, enseignants et directions d'école, de prendre le temps de les écouter, de considérer leurs opinions, de les accepter comme pleins partenaires dans le processus d'apprentissage et de créer les meilleures conditions pour les appuyer dans leur cheminement.

En ce qui regarde la direction d'école et le style de leadership, elle doit cultiver un esprit de confiance avec les membres du personnel et les élèves. De la même manière que les enseignants et les élèves doivent avoir confiance en la direction d'école, le leadership pédagogique doit porter attention à la création d'un climat de confiance

entre la direction d'école et les autres acteurs à l'intérieur de l'école pour souligner que tous sont invités à créer une véritable communauté d'apprenants.

Références

- Abrahamson, L. Seligman, M. et Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans : Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Albert, L (1996). *Cooperative Discipline*. Circle Pines, MN : Ags Publications.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, Structures and Student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate : a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Azzam, A. (2007). Why Students Dropout. *Educational Leadership*, 64, 91-93.
- Benda, S. et Wright, R. (2002, avril). *The Culture of the Elementary School as a Function of Leadership Style and Disciplinary Climate and Culture*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Benson, M. (1991). Attitudes and Motivation Towards English : A survey of Japanese freshmen. *RELC journal : A journal of language teaching and research in southeast Asia*, 22, 34-48.
- Blank, M., Melaville, A et Shah, B. (2003). *Making the Difference : Research and Practice in Community Schools*. Récupéré le 15 janvier, 2008 de http://www-ca5.csa.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=7&recnum=0&log=from_res&SID=b61c9f6e293a556f2748172d6ff47959&mark_id=search%3A7%3A14%2C0%2C10
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Philadelphia : Lawrence Erlbaum Incorporated.
- Brophy, J. et Good, T. (1986). *Teaching behavior and student achievement*. Dans M. Wittrock (1986). *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed.), New York, NY : Macmillan.
- Buffum, A., Erkens, C., Hinman, C., Huff, S., Jessie, L., Martin, T., Mattos, M., Muhammad, A., Noonan, P., Pascale, G., Twadell, E., Westover, J. et Williams, K. (2008). *The Collaborative Administrator*. Bloomington, IN : The Solution Tree.

- Bujold, N. et Saint-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 26 (1), 75-107.
- Campasino, F. (1992). *A theoretical model for the effects of the school work environment in Jesuit high schools* {CD-ROM}. Dans ProQuest File : Dissertation Abstracts International Item :54/01.
- Canter, L. et Canter, M. (2002). *Lee Canter's Assertive Discipline*. Santa Monica, Ca : Lee Canter & Associates.
- Chelsom-Gossen, D. (1996). *Restitution, Restructuring School Discipline*. NC : New View Publications.
- Cialdella, K., Herlin, C. et Hoefler, A. (2003). *Motivating Student Learning to Enhance Academic Progress*. Récupéré le 15 mars, 2008 de http://www-mi9.csa.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=6&recnum=0&log=from_res&SID=a36adb4739aaf535101ec45bd39360b8&mark_id=search%3A6%3A38%2C0%2C1.
- Cothran, J., Kulinna, P. et Garrahy, D. (2003). *This is Kind of Giving a Secret Away : Students' perspectives on effective class management*. Récupéré le 25 octobre de http://www-mi4.csa.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=5&recnum=10&log=from_res&SID=90900de7606bd9c2dc9288204d72151f&mark_id=search%3A5%3A23%2C10%2C0.
- Crookes, G. et Schmidt, R. (1991). *Motivation : Reopening the Research Agenda*. Thousand Oaks, Ca : Corwin Press.
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Deci, E. et Ryan, M. (1975). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, NY : Plenum.
- Deci, E. et Ryan, M. (2000). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, NY : Plenum,.
- Deci, E., Nezlek, J. et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewardee. Dans Higgins, E. et Kruglanski, A. (2000). *Motivational Science*. Ann Arbor, MI :Sheridan Books-Braun-Brumfield.

- Delisio, E. (2006). *Improving School Culture*. Récupéré le 10 octobre 2008 de http://www.education-world.com/a_admin/admin/admin407.shtml.
- Dessus, P. (2005). *Comment l'enseignant engage-t-il les élèves à apprendre ?* Récupéré le 27 février, 2008 de <http://web2upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/relationseleves.html>
- DiGiulio, R. (1995). *Positive Classroom Management : A Step-By-Step Guide to Successfully Running the Show without Destroying Student Dignity*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Doyle, W. (1985). Effective Secondary Classroom Practices. Dans : R.M.J. Kyle, Editor, *Reaching for excellence : An effective schools sourcebook*. US Government Printing Office, Washington, DC, 55-70
- Dobson, J. (1996). *The New Dare to Discipline*. Tyndale House Publishers.
- Dreikus, R. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom*. New York : Harper Collins.
- Dreikurs, R., Cassel, P. et Dreikurs-Ferguson, E. (1974). *Discipline Without Tears : How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. Canada : John Wiley and sons.
- Dufour, R., Eaker, R. et Dufour, R. (2005). *On Common Ground*. United States of America : National Educational Service.
- Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université de Québec.
- Eggen, P. et Kauchak, D. (1994). *Educational Psychology : Classroom Connections*. New York : Macmillan College Publishing Company.
- Emmer, E., Evertson, C. et Worsham, M. (2000). *Classroom Management for Secondary Teachers*. (5th ed.) Boston, MASS : Allyn and Bacon.
- Éthier, G. (1997). *La Gestion de l'excellence en éducation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Finn, J. D. (2001). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*. 59, 117-142.
- Fraser, B. J. (1990). *Individualised Classroom Environment Questionnaire*. Melbourne, Australia : Australian Council for Educational Research Limited,

- Fredricks, J., Blumenfeld, P. et Paris, A. (2003). School Engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freiberg, H. (1998). Measuring school climate : Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Glasser, W. (1974). *Schools Without Failure*. New York, NY : Harper and Row.
- Glasser, W. (1990). *The Quality School*. New York, NY : Harper & Row, Publishers Inc.
- Glickman, C. (1990) *Supervision of Instruction : A developmental approach* (2nd ed.) Toronto, ON : Allyn and Bacon.
- Glickman, C. et Tamashiro, R. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline. *Educational Leadership*, 37, (6), 459-64.
- Gnagey, W. (1990). *Motivating Classroom Discipline*. U.S.A : University Press of America.
- Gordon, T. (1974). *Teacher Effectiveness Training*. New York : Peter H. Wyden Publisher.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students, *Journal of Educational Psychology*, 7, 631-645.
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style : The Teacher as Expert, Formal Authority, Personnel Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42, 142 - 49.
- Hancock, D. et Toterhi-Ritter, J. (2004). *Exploring the relationship between certification sources, experience levels and classroom management orientations of classroom teachers* Récupéré le 15 mars, 2008 de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VD8-4K9C6JC-1&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=8f8422d673832eb6a19f3502792b665c
- Hughes, L. (2005) *Current Issues in School Leadership*. KY : Routledge.
- Hunt, G. et Wiseman, D. (2001). *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*. United States of America: Charles C. Thomas Publisher.
- Johnmarshall, R. et Hyungshim, J. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209.

- Johns, F., MacNaughton, R.H. et Karabinus, N.G. (1989). *School discipline guidebook: Theory into practice*. Boston : Allyn & Bacon.
- Johnson, W., Johnson, A. et Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities : A Texas study. *The Clearing House*, 70(2), 64-66.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Karsenti, T. et Thibert, G. (1998, avril). *The Interaction between Teaching Practices and the Change in Motivation of Elementary School Children*. Communication présentée au Annual Conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Kelly, C. (2005). *A Review of Traditional and Current Theories of Motivation in ESL*. Récupéré le 20 mars, 2008 de <http://www.osaka-gu.ac.jp/php/kelly/papers/motivation.htm>
- Kim, D., Solomon, D. et Roberts, W. (1995, avril). *Classroom Practices that Enhance Students' Sense of Community*. Communication présentée au Annual convention of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Klug, S. (1989). Leadership and Learning. A measurement Based Approach for Analyzing School Effectiveness and Developing Effective School Leaders. Dans Maehr, M. et Ames, C. (1989). *Motivation Enhancing Environments*. Greenwich, CONN : JAI Press.
- Koestner, R., Zuckerman, M. et Koestner, J. (1987). Praise, Involvement, and Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards : The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's and Other Bribes*. Boston : Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline : From Compliance to Community*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York, NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Lapointe, J. (1998). Style de gestion de classe et attitudes socio-scolaires des élèves au début du secondaire. Mémoire de maîtrise, Université de Laval.
- Lee, D. et Axelrod, S. (2005). *Behavior modification : Basic principles*. (3rd ed.) Austin, TX : Pro- ed.

- Leithwood, K. (1994). *Leadership for School Restructuring*. Récupéré le 15 janvier, 2008 de <http://eq.sagepub.com/cgi/content/abstract/30/4/498>
- Leithwood, K. et Montgomery, D. (1984, avril). *Patterns of Growth in Principal Effectiveness*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Leithwood, K. et Musella, D. (1991). *Understanding School System Administration*. London, EN : Falmer Press.
- Linnenbrink, E. et Pintrich, P. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31.(3),31-50.
- Long, J. et Fry, V.(1989). Making it till Friday, Princeton, NJ : Princeton Book Company, Inc. Dans Martin, N. et Baldwin, B. (1996) *Validation of an Inventory of Classroom Management Style : Differences between Novice and Experienced Teachers*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, N.Y.
- Lowman, J. (1990). *Mastering the Techniques of Teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Maehr, M. et Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 82, 399-427.
- Mantioba Teachers Society. *Classroom Management : Helpful Hints for Teachers*. Récupéré le 10 janvier, 2008 de <http://www.mbteach.org/library/Archives/Handbooks/HB-classmgmt.pdf>.
- Marshall, M. (2008) *Promoting Discipline and Learning*. Récupéré le 5 novembre, 2008 de <http://teachers.net/gazette/AUG08/marshall/>
- Martin, J., Sugarman, J. et Mc Namara, J. (2000). *Models of Classroom Management: Principles, Applications and Critical Perspectives*. (3rd ed.) Calgary, AB : Detselig Enterprises Limited.
- Martin, N. et Baldwin, B. (1996, avril). Validation of an Inventory of Classroom Manegement Style : Differences between Novice and Experienced Teachers. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, N.Y.
- Martin, N., Zenong, Y. et Baldwin, B. (1998, avril). *Classroom management, Training, Class size and Graduate Study : Do These Variables Impact Teachers' Beliefs Regarding Classroom Management Style?* Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego, Ca.

- McCaslin, M. et Good, T. (1992). Compliant Cognition : The Misalliance of Management and Instructional Goals in Current School Reform. *Educational Researcher*, 21, (3), 4-17.
- Mendel, C., Watson, R. et MacGregor, C. (2002, octobre). *A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared with School Climate*. Communication présentée au Southern Regional Council for Educational Administration. Kansas City, MO.
- Moss, P. (1996) Enlarging the dialogue in educational measurement : Voices from interpretive research traditions. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Neuman, W. (2000). *Social Research Methods : Qualitative and Quantitative Approaches*. United States of America: Allyn et Bacon.
- Noddings, N. (2003). *Happiness in Education*. Cambridge University Press.
- Norton, M. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- Oginsky, T. (2003). *Supporting the Development of Intrinsic Motivation in the Middle School Classroom*. Lansing, MI : ERDS.
- Opdenakker, M. et Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematical achievement, *British Educational Research Journal*, 27, 407-432.
- Page-Bucci, H. (2003). The Value of Likert Scale in Measuring Attitudes of Online Learners. Récupéré le 12 avril, 2008 de <http://www.hkadesigns.co.uk/websites/msc/reme/likert.htm>
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-322.
- Pelletier, L., Sequin-Levesque, C. et Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.
- Pelletier, L. et Vallerand, R. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand et E. Thill (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC.

- Phelan, T. (2004). *1-2-3 Magic for Teachers : Effective Classroom Discipline Pre-K through Grade 8*. Illinois : Parentmagic, Incorporated.
- Pilote, C. (1998). *L'estime de soi et la motivation de jeunes adolescents inscrits dans un programme d'enrichissement*. Mémoire de la maîtrise des arts. Université de Laval.
- Pintrich, P. et de Groot, E. (1990, mars). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. Schunk et S. Meece, *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum
- Pintrich, P. et Schunk, D. (2002). *Motivation in Education : Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ : Pearson Education.
- Reichardt, C. et Gollob, H. (1987). Taking uncertainty into account when estimating effects. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Riechmann, S. et Grasha, A. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing the Construct Validity of a Student Learning Styles Scales Instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213-223
- Rogers, C.R. et Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to Learn*, 3rd ed., Columbus, OH : Merrill.
- Rust, F. (1992). The first year of teaching : It's not what they expected. Dans Martin, N. et Baldwin, B. (1996). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style : Differences between Novice and Experienced Teachers*. Communication présentée au Annual meeting of the American Educational Research Association, New York, N.Y.
- Ryan, R. et Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schneider, B., Smith, D. et Goldstein, H. (2000). Attraction-selection-attrition. Toward a person-environment psychology of organization. Dans W. Walsh, K. Craik et R. Price (Eds.), *Person-environment psychology : New directions and perspectives* (2nd ed). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.

- Sexton, M et Switzer, K. (1977). *Educational Leadership : No Longer a Potpourri*. *Educational Leadership*, 35, 1, 19-24.
- Singh, B. (2006). *Modern Special Education*. Daryaganj, New Delhi : Anmol Publications. PVT.LTD.
- Soloway, (1990). *Losing Education*. Récupéré le 20 octobre, 2008 de [http ://www.springerlink.com/content/r658604978460070/](http://www.springerlink.com/content/r658604978460070/).
- Strikowsky, M. (2007). *The Science Behind Today's News : High School Survey Finds that Students are Bored in Class*. Récupéré le 12 avril, 2008 de [http ://www.nationalacademies.org/headlines/20070312.html](http://www.nationalacademies.org/headlines/20070312.html).
- Sommer, E. (1993, avril). *Student-Centered, Not Teacher-Abandoned : Peer Response Groups That Work*. Communication présentée au Annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, SanDiego, CA.
- Toterhi Ritter, J. et Hancock, D. (2004). *Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers*. Récupéré le 25 novembre, 2007 de [http ://www.sciencedirect.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/science?_ob=ArticleURL&udi=B6VD8-4K9C6JC-&_user=1068138&_coverDate=10%2F31%2F2007&_rdoc=1&fmt=&_orig=serach&sort=d&view=c&_acct=C000051258&versionn=1&_urlVersion=0&_userid=1068138&md5=6c16bcb1c70f863dddel1254a907a14a7](http://www.sciencedirect.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/science?_ob=ArticleURL&udi=B6VD8-4K9C6JC-&_user=1068138&_coverDate=10%2F31%2F2007&_rdoc=1&fmt=&_orig=serach&sort=d&view=c&_acct=C000051258&versionn=1&_urlVersion=0&_userid=1068138&md5=6c16bcb1c70f863dddel1254a907a14a7).
- Turanli, A. et Durmuscelebi, M. (2006). *Factors Influencing Teacher's Disciplinary Strategies*. Récupéré le 25 novembre, 2007 de [http ://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/1_%20\(1-12.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/1_%20(1-12.%20syf.).pdf).
- Uguroglu, M. et Walberg, H. (1979). *Motivation and Achievement : A Quantitative Synthesis*. Récupéré le 25 octobre, 2007 : [http :www-ca5.csa.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=37R](http://www-ca5.csa.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=37R)
- Urdan, T. et Schoenfelder, E. (2006) *Classroom effects on students motivation : Goal structures, social relationships and competence beliefs*. Récupéré le 20 novembre, 2007 de [http ://www.sciencedirect.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V6G-4K0FK0J-3&_user=1068138&_coverDATE=10%2f2006&_rdoc=1&_fmt&_orig=serach&_sort=d&view=c&_version=1&urlVersion=0&_userid=1068138&md5=f573200572566d9e1bb4f27a9626b54e#secx11](http://www.sciencedirect.com.proxy2.lib.umanitoba.ca/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V6G-4K0FK0J-3&_user=1068138&_coverDATE=10%2f2006&_rdoc=1&_fmt&_orig=serach&_sort=d&view=c&_version=1&urlVersion=0&_userid=1068138&md5=f573200572566d9e1bb4f27a9626b54e#secx11).

- Vallerand, R. (1997). Towards a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. Dans M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C. et Vallières, E. (1992). The Academic Motivation Scale : A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Walberg, H. et Paik, S. (2000). *Effective Educational Practices*. Educational Practices Series – 3. Récupéré le 14 mars, 2008 de http://www-mi9.csa.com.proxy1.lib.umanitoba.ca/ids70/view_record.php?id=2&recnum=8&log=from_res&sid=a36adb4739aaf535101ec45bd39360b8%mark_id=search%3A2%A0%2C0%2C9.
- Waxman, H. et Walberg, H. (1999). *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA : McCutchan.
- Wildy, H. et Dimmock, C. (1993). Instructional leadership in Western Australian primary and secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 42-61.
- William, D. (2007). *Learning about learning*. Récupéré le 10 juin, 2008 de <http://www.ltscotland.org.uk/learningaboutlearning/motivation/research/tfselfmotivation.asp>
- Wolfgang, C. (2001). *Solving Discipline and Classroom Management Problems : Methods and Models for Today's Teachers*. U.S.A : John Wiley and Sons.
- Wolfgang, C. et Glickman, C. (1986). *Solving Discipline Problems; Strategies for Classroom Teachers*. Massachusetts : Allyn et Bacon.
- Wolfgang, C. et Glickman, C. (1996). *Solving Discipline Problems; Strategies for Classroom Teachers*. Massachusetts : Allyn et Bacon.
- Wong, H. (1997). *The First Days of School : How to be An Effective Teacher*. La Vergne, TN : Ingram Book Company.

Annexe 1
Lettre au directeur général de la division scolaire de Winnipeg

March 17, 2008

[nom du directeur général de la division scolaire de Winnipeg]

Chief Superintendent of Schools

Winnipeg School Division

[address de la division scolaire]

Winnipeg, Manitoba, Canada []

[nom du directeur général de la division scolaire de Winnipeg],

My name is Glenys MacLeod. I am a Grade Eight Mathematics teacher at École [...] and a Masters of Education student at Collège Saint Boniface. One of the requirements to complete my thesis work is a research study. Please see the attached Research Application Form for more details.

I would be pleased to answer any questions that you may have.

Sincerely,
Glenys MacLeod

Annexe 2
Lettre de permission du directeur général de la division scolaire de Winnipeg



WINNIPEG SCHOOL DIVISION
INVESTING IN THE FUTURE

Research, Planning and Systems Management Dept.
1180 Notre Dame Avenue, Winnipeg, Manitoba R3E 0P2
Telephone: (204) 789-0474 Fax: (204) 775-1569
www.wsd1.org

Douglas R. Edmond
Director of Research, Planning and Systems Management

June 10, 2008

Glenys MacLeod
134 Avril Lane
Winnipeg, MB R3R 3C6

Dear Ms. MacLeod:

**Re: The Impact of interventionists, Non-interventionists and Interventionists and Integrationists
Classroom Management Styles on Student Motivation in the Middle Years**

This is to inform you that the proper officers of The Winnipeg School Division have reviewed and approved in principle the above mentioned project with the following conditions:

- That prior permission would be required of all parents/guardians of the students to be involved in your study.
- That the data collection, including any interviews and/or assessments of students, would occur after school hours.

Please note that this approval in principle provides you with an opportunity to meet with the school administrator and that the school administrator may decline to participate or withdraw from the project at any time. In addition, student and staff participation is voluntary and parental / guardian permission must be obtained prior to collecting any of your data.

As a result of the Division's participation in the study a copy of your research reports should be submitted to this office at its completion. The division also reserves the right to request researchers to provide a presentation and/or workshop regarding the results of their study as required.

Please contact me if I can be of any further assistance to you in conducting your research.

Best regards,
per The Winnipeg School Division

D. R. Edmond
Chair, Research Advisory Committee

cc R. Chartrand

DE/jf

Annexe 3
Lettre à la direction d'école

May 5, 2008
[nom]
Principal
[école]
[address]
Winnipeg, Manitoba

Mrs [...],

One of the requirements to complete my thesis work in the Masters of Education program at the Collège Saint Boniface is a research study.

The purpose of this letter is to provide you with information about this study and to obtain your permission to conduct this research study at [name of school]. The title of the study is « L'impact des styles de gestion interventionniste, non interventionniste et interactionniste sur la motivation des élèves. »

My mixed research study will help me to understand the impact of various classroom management styles on student motivation. I hope to identify the teaching strategies that students find most motivating.

I wish to have the students in all three grade 8 French Immersion sections complete a 10 question questionnaire in early May, 2008. The questionnaire will take no more than ten minutes to complete. Participation in the study is voluntary and will not affect the student's marks or access to any school activities or programs. Student will not write their names on the questionnaires.

The questions describe certain day to day teacher practices used to organize classroom activities and to address student behaviors. Students will be asked to identify which teacher practices they feel are motivating by selecting a number, 1 through 3, 1 being unmotivating, 3 being very motivating.

Following an analysis of the questionnaires six randomly selected students will be invited to share their comments about classroom management styles and their academic motivation in a ten minute group interview. Again, this interview will not affect the student's mark nor keep them from any school activity or program. I would also like to discuss the results of this questionnaire and the interview with you at a convenient time.

The information obtained from these questionnaires will be made available to my advisor and myself. The Collège universitaire de Saint-Boniface Ethics Board as well as the Winnipeg School Division Ethics committee have approved this research. I will provide you with a summary of the results of this study. If you have any questions please contact me at [courriel] or [numéro de telephone] or my advisor, M. Jules Rocque at jrocque@ustboniface.mb.ca or - 237-1818 at extension 490.

Sincerely,
Glenys MacLeod

Annexe 4
Lettre de consentement aux parents

May 6, 2008

Dear Parents / Guardians

My name is Glenys MacLeod. I am your child's Grade Eight Mathematics teacher and a Masters of Education student at Collège Saint Boniface. One of the requirements to complete my thesis work is a research study.

The purpose of this letter is to provide you with information about the study, to invite your child to participate in this study and to obtain your permission to have your child participate in this research study. This research will help me to understand the impact of various classroom management styles on student motivation. I hope to identify the teaching strategies that students find most motivating.

I wish to have the students in all three grade 8 French Immersion sections complete a 10 question questionnaire in early May, 2008. The questionnaire will take no more than ten minutes to complete. Participation in the study is voluntary and will not affect your child's marks or access to any school activities or programs. Students will not write their names on the questionnaires.

The questions describe certain day to day teacher practices used to organize classroom activities and to address student behaviors. Students will be asked to identify which teacher practices they feel are motivating by selecting a number, 1 through 3, 1 being unmotivating, 2 having no effect and 3 being very motivating.

Following an analysis of the questionnaires six randomly selected students will be invited to share their comments about classroom management styles and their academic motivation in a ten minute group interview. Again, this interview will not affect your child's mark nor keep them from any school activity or program.

Please note that the teacher practices in question describe general teacher actions and do not describe any individual teachers.

The information obtained from these questionnaires will be made available to my advisor and myself. The Collège universitaire de Saint-Boniface Ethics Board as well as the [school division's] Ethics committee have approved this research. If you would like to receive a summary of the results of this study please contact me directly at the email address or phone number listed below.

If you are willing to have your child participate in this study please indicate your consent on the attached form. It would be helpful if you could return the form as soon as possible. If you have any questions please contact me at [courriel] or [numéro de téléphone] or my advisor, M. Jules Rocque at jrocque@ustboniface.mb.ca or -237-1818 at extension 490.

Sincerely,
Glenys MacLeod

I give permission for my child _____ to take part in this research project.

Parent signature _____

Annexe 5
Le questionnaire

L'évaluation des attitudes des élèves à propos de la motivation et le climat de la salle classe.

1. L'enseignant me laisse des possibilités de choisir certaines choses (par exemple; les textes à travailler, les livres à lire, quand faire telle ou telle chose, etc.)

1 2 3

2. Quand l'enseignant m'adresse la parole, il m'offre un renforcement ou fait des remarques pour renforcer ma confiance.

1 2 3

3. L'enseignant établit les règles de discipline et de fonctionnement en salle de classe sans demander mon opinion.

1 2 3

4. L'enseignant m'encourage à poser des questions et à partager mes idées et mes opinions.

1 2 3

5. L'enseignant m'envoie hors de la salle de classe quand je ne me comporte pas bien.

1 2 3

6. L'enseignant me demande de travailler en équipe et d'aider les autres élèves.

1 2 3

7. L'enseignant utilise des conséquences négatives (ex. : devoirs supplémentaires, retenues après la classe, la perte des privilèges et des appels aux parents) quand je ne suis pas les règlements de la classe.

1 2 3

8. L'enseignant m'adresse la parole en criant quand je ne me comporte pas bien.

1 2 3

9. L'enseignant fait semblant qu'il ne me voit pas quand je ne me comporte pas bien.

1 2 3

10. Quand je ne me comporte pas bien, l'enseignant m'aide à trouver une solution.

1 2 3

1 = pas du tout motivant 2 = aucun impact 3 = motivant

Annexe 6
Questionnaire (version anglaise)

L'évaluation des attitudes des élèves à propos de la motivation et le climat de la salle classe

1. The teacher allows me to choose certain things to do (for examples; what I'd like to write about, which books to read, when to do this or that etc.)
1 2 3
2. When the teacher talks with me he makes comments that encourage me and reinforce my confidence.
1 2 3
3. The teacher establishes all the rules and procedures for our classroom without asking for my opinion.
1 2 3
4. The teacher encourages me to ask questions and share my opinions.
1 2 3
5. The teacher sends me out of the classroom when I am not behaving well.
1 2 3
6. The teacher asks me to work with a team and to help others.
1 2 3
7. The teacher uses negative consequences (ex.: extra homework' detentions, loss of priviledges and phone calls to my parents) when I do not follow the rules of the class.
1 2 3
8. The teacher yells at me when I do not behave well.
1 2 3
9. The teacher pretends not to see me when I am behaving badly.
1 2 3
10. When I am not behaving well the teacher helps me to find a solution.
1 2 3

1 = pas du tout motivant 2 = aucun impact 3 = motivant

Annexe 7

Commentaires des élèves

Entrevue numéro 1
Le 9 juin, 2008 13 h 45 – 14 h.
Sept élèves – Immersion française courte

Q1. « Les résultats des questionnaires indiquent que vous vous sentez plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Pourriez-vous me dire pourquoi? »

Élève 1 (E1.). I think that people like a partnership classroom the most because people like a mixture of boundary and doing whatever they want.

E2. We want to be independent but we don't know how to all the time so we need some help. It couldn't be all kids all the time because we wouldn't do any work.

E3. We need the teacher to just keep us on track and help us when we need it. Not always tell us what we need to do all the time.

E4. When we need to do a project about something we don't even care about it's really boring and we just want to get it done.

E2. They act like we are just kids and we are not good enough to know anything ourselves.

E4. Sometimes we just want to be told how something works and sometimes it's nice to find out for ourselves or be able to pick what we want to do.

E3. If it was just kids in charge we would never get any work done.

Q2. Students indicated that they were not motivated by a teacher who was yelling at them. Why?

E5. It makes me feel stupid

E2. I get yelled at all the time and then I get no work done because I am so mad at the teacher for making me look dumb in front of everybody.

E1. When you get yelled at in front of the whole class it makes you feel so stupid.

E5. It's scary when teachers yell at you. Then I don't want to do any work because I don't want to do it wrong and then get yelled at even more.

E2. I get kicked out everyday and it makes me really mad and then I get sent to the office and nothing happens to you there They just say I shouldn't do that anymore so when I go back to class the teacher is mad because I don't have the work done but it

was the teacher that sent me out so I couldn't get the work done. And then I get kicked out again. So there's no point in doing the work.

Q3. Many students indicated that they were motivated by choices. Why?

E7. Because if they just give you one choice then it's like 'do this' and it's sort of like you're a little kid again. And they are not giving you options about what you want to do. How is that like real life

E2. It's like what we like and what we want to do doesn't matter to them.

E3. If we only get one thing to pick from I feel like I'm in kindergarten again and can't decide anything on my own.

E1. Teachers always deliberately pick the one thing that we hate and then that makes us rebellious.

E4. When they give us options, like read from a text book or draw or whatever, then we can pick what works for us and we don't have to do the stuff we don't think works for us.

E3. And if the kids pick the work and then they don't do it they can't blame it on the teacher. Because they had a choice and it was their fault.

E3. Sometimes I like to be told what to do so I don't have to have the hassle of figuring it out myself- E4 That's lazy – E3. I know but it's easy that way.

E6. I agree with E3 – Then it's not hard and I don't have to really try so it's easy.

E2. Sometimes people need adults to tell them like when things are due, like this project is due tomorrow, because I'm really forgetful and I need someone to tell me when it's due.

E1. If you had a week to do stuff, like you had that test where we got to pick, and we had a week to do it, then we get to pick and we get to be in control of it and if you don't have it in by the next week then there's a big problem.

E2. It's good and it's bad because you're choosing when to do your work and when to hand it in but then if you don't hand it in by a certain time then you would have to tell them and go after them to get it handed in.

E6. We should do more projects where we get to pick what it's about. I would do more work if I picked it.

Q4. Students indicated that they were not motivated by negative consequences like extra homework, phone calls home and trips to the office. Why?

E7. When you are mad at a teacher you're not going to do the work. You'll be like telling your friends how mad you are and not working anyways. And your friends aren't working either.

E6. I hate the teacher I won't do their work any ways.

E2. You don't learn anything by doing more stuff.

E3. I wouldn't do it either.

E5. When you're getting in trouble that's not going to help you get motivated or learn at all.

E2. You shouldn't be scaring kids because they won't do any work. Because you will be hiding in the corner.

E1. The rules aren't even the same for the teachers. Like when they are late and then they make you late and then no one gets them in trouble. It should be more fair.

Entrevue numéro 2

Le 9 juin, 2008 14 h 45 – 15 h 05.

Sept élèves Immersion française longue

Q1. « Les résultats des questionnaires indiquent que vous vous sentez plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Pourriez-vous me dire pourquoi? »

E8. Because we don't like to be controlled. It's like the teacher thinks we don't have any brains and they have to tell us what to do all day long.

E9. We want to be independent. We want to make up our own minds.

E10. But if it was all kids we wouldn't know what to do all the time so we need to have someone to be like guiding us and helping us figure it out for ourselves.

E8. Yeah, if the kids were totally in charge it would be a big mess and no one would listen to each other so we need teachers to set things up.

E11. No one would listen to anyone or do any work. It would be fun but only for a while.

E13. If the kids were in charge we would just goof around all class. It would be really loud.

E9. It might be fun for a while but then it would be crazy. And we wouldn't learn anything.

E14. If the students were in charge we would just pick easy stuff to do all the time and we would never challenge ourselves, so we need a teacher to make sure that we are always trying to do our best and making things challenging so we would learn.

E11. You don't get work done.

You can not challenge yourself. Your teacher would give you ideas to challenge yourself

E9. So you are working at your own level.

E10. I think kids just need some guidance.

E14. Yeah we need guidelines so we are ready for life because life is hard. Even when kids say they just want to play all day they really don't mean that. We really want to learn something and feel like we accomplished something.

E9. Teachers just need to step back and relax. We can do it when we have the chance.

E12. We need some freedom so we can think and do our own stuff.

E10. If teachers just talked to us one at a time and helped us then we wouldn't be so bad and we would do more work.

Q2. Students indicated that they were not motivated by a teacher who was yelling at them. Why?

E8. Because they are making us look dumb in front of all our friends.

E10. Then all we do is just talk about how crazy the teacher is for freaking out and yelling.

E14. It's totally disrespectful.

E9. It's like they are telling us that we are bad people.

E8. It's totally unfair because we would be in lots of trouble if we yelled at a teacher. It's so stupid because they say we can not get respected unless we respect them but if they are yelling at us they are not respecting us but we still have to respect them.

E10. They don't care.

E11. Why would you want to do something for someone who has no respect for you. Why would you cooperate with someone who was being so mean to you

E9. It's like they want us to feel guilty about talking to each other.

E13. It's like teachers want us to be totally silent and we can not work when it is totally quiet. And the teacher just won't allow us to work in an environment that works for us.

E14. It's totally unnatural to sit all quiet like that.

E10. I think we should be allowed to yell at the teachers who yell at us.

Q3. Many students indicated that they were motivated by choices. Why?

E11. When the teacher just decides everything then they just don't care about us and what we think and what we like. They just want to be the boss.

E13. It's all about the teacher's power.

E9. Because then we get to use our imaginations.

E10. It's so boring when they tell you exactly what to do.

E13. When we get to pick what we want to do it's like we actually get a say and our opinion matters. When the teacher decides everything for us, it's not even a challenge.

E10. Its way more fun!

E9. That way we can do what ever interests us.

E11. But we still need to have some guidelines.

E9. When there are no choices it's not fun.

E10. We aren't going to try hard on something we don't want to do.

E8. Most kids try harder when they have choices.

E12. You get to choose what you are good at.

Q4. Students indicated that they were not motivated by negative consequences like extra homework, phone calls home and trips to the office. Why?

E8. The only reason why I would be motivated by being sent to the hallway or the office is because I wouldn't want to be sent there again. It wouldn't make me do my work better or faster or try to do a good job. I would just try not to get sent out.

E11. If I did do work while I was in the hallway I wouldn't do a good job of it because I would be really mad the whole time anyways.

E14. Nothing happens to you when you go to the office. It's like they think it's funny and they just laugh at what you did and send you back to class. It doesn't make me want to work any more, just laugh at the teacher.

E12. I wouldn't do the work for a teacher that I didn't like. I don't care if they phone my parents. My parents wouldn't care either.

E10. I get sent to the office all the time and most of the time I don't even go because no one checks into it.

E10. Sometimes I try to get sent to the office because I don't want to be in class anymore. Really it's just a break from the teacher.

E14. I've never been sent to the office but apparently all you do is sit there. You could get more work done even if you were talking in class.

E13. Usually I get sent for a misunderstanding and if the teacher had let me explain my side I wouldn't have been sent.

Annexe 8
Commentaires de la directrice d'école

Entrevue numéro 3
Le 26 juin, 19h00 – 19h20.
Directrice d'école

Q1. Les résultats des questionnaires et des entrevues indiquent que les élèves se sentent plus motivés dans une salle de classe où l'enseignant utilise un style de gestion interactionniste. Comme directrice et leader pédagogique, comment voyez-vous votre rôle auprès des enseignants pour accroître la motivation des élèves en salle de classe et contribuer à leur apprentissage?

The results of the student questionnaires as well as those of the student interviews indicate that students feel most motivated in a classroom where the teacher is using an interactionniste classroom management style. What has been your role, as both principal and as the pedagogical leader at this school, in developing students' motivation and learning?

Directrice (D.). To build on a partnership with the students we have done;

- town hall meetings
- student leaders retreat
- sports program / aim review
- middle years review

All in an effort to find out what students interests are.

D. We provide money for teachers to pursue interests, attend Pd and work with mentors.

D. It's a balance between deciding what decisions students can make on their own and which decisions need to be adult directed.

D. I always start with staffing and try to find people who I know will be good for the students. We do a survey at the beginning of the year to see what is important to the

teachers. We have the team leaders who bring ideas and concerns from the staff so that it is not all top down decisions. We can always suggest that a teacher join a PD group like the assessment for learning team. If I am really concerned about a teacher we have to refer them to the divisional teacher improvement plan which is a formal intervention.

D. We make the school plan. I have to work with what the parent council wants and what is mandated by the school division and the province.

D. It is a balance between supporting the teachers and not getting in their way in the classroom.

Annexe 9
Regroupements des commentaires interventionniste, non interventionniste et
interactionniste des entrevues avec les élèves

Tableau IV

Regroupements des commentaires interventionniste, non interventionniste et interactionniste des entrevues avec les élèves

Commentaires interventionnistes	Commentaires non interventionnistes	Commentaires interactionnistes
E3. We need the teacher to just keep us on track and help us when we need it. Not always tell us what we need to do all the time (aussi en interactionniste). E2. They act like we are just kids and we are not good enough to know anything ourselves. E4. Sometimes we just want to be told how something works E2. I get kicked out everyday and it makes me really mad and then I get sent to the office and nothing happens to you there. They just say I shouldn't do that anymore so when I go back to class the teacher is mad because I don't have the work done but it was the teacher that sent me out so I couldn't get the work done. And then I get kicked out again. So there's no point in doing the work. (Criant) E5. It makes me feel stupid. E5. It's scary when teachers	E2. It couldn't be all kids all the time because we wouldn't do any work. E3. If it was just kids in charge we would never get any work done. E12. We need some freedom so we can think and do our own stuff. E13. If the kids were in charge we would just goof around all class. It would be really loud. E9. It might be fun for a while but then it would be crazy. And we wouldn't learn anything. E14. If the students were in charge we would just pick easy stuff to do all the time and we would never challenge ourselves, so we need a teacher to make sure that we are always trying to do our best and making things challenging so we would learn. E8. Because we don't like	E1. I think that people like a partnership classroom the most because people like a mixture of boundary and doing whatever they want. E2. We want to be independent but we don't know how to all the time so we need some help E3. We need the teacher to just keep us on track and help us when we need it. Not always tell us what we need to do all the time E4. Sometimes it's nice to find out for ourselves or be able to pick what we want to do. E5. Because if they just give you one choice then it's like 'do this' and it's sort of like you're a little kid again. And they are not giving you options about what you want to do. How is that like real life?

yell at you. Then I don't want to do any work because I don't want to do it wrong and then get yelled at even more. E2. I get yelled at all the time and then I get no work done because I am so mad at the teacher for making me look dumb in front of everybody. E1. When you get yelled at in front of the whole class it makes you feel so stupid. E1. Teachers always deliberately pick the one thing that we hate and then that makes us rebellious. E3. Sometimes I like to be told what to do so I don't have to have the hassle of figuring it out myself- E4 That's lazy – E3. I know but it's easy that way. E2. Sometimes people need adults to tell them like when things are due, like this project is due tomorrow, because I'm really forgetful and I need someone to tell me when it's due. E2. It's good and it's bad because you're choosing when to do your work and when to hand it in but then if you don't hand it in by a certain time then you would have to tell them and go after them to get it handed in. Devoirs supplémentaires E2. You don't learn anything	to be controlled. It's like the teacher thinks we don't have any brains and they have to tell us what to do all day long. E9. We want to be independent. We want to make up our own minds. E10. But if it was all kids we wouldn't know what to do all the time so we need to have someone to be like guiding us and helping us figure it out for ourselves. E8. Yeah, if the kids were totally in charge it would be a big mess and no one would listen to each other so we need teachers to set things up. E11. No one would listen to anyone or do any work. It would be fun but only for a while. E13. If the kids were in charge we would just goof around all class. It would be really loud. E9. It might be fun for a while but then it would be crazy. And we wouldn't learn anything. E14. If the students were in charge we would just pick easy stuff to do all the time and we would never challenge ourselves, so we need a teacher to make sure that we are	E2. It's like what we like and what we want to do doesn't matter to them. E3. If we only get one thing to pick from I feel like I'm in kindergarten again and can't decide anything on my own. E3. And if the kids pick the work and then they don't do it they can't blame it on the teacher. Because they had a choice and it was their fault. E1. If you had a week to do stuff, like you had that test where we got to pick, and we had a week to do it, then we get to pick and we get to be in control of it and if you don't have it in by the next week then there's a big problem. E2. It's good and it's bad because you're choosing when to do your work and when to hand it in but then if you don't hand it in by a certain time then you would have to tell them and go after them to get it handed in. E6. We should do more projects where we get to pick what it's about. I would do more work if I
--	--	--

by doing more stuff. E5. When you're getting in trouble that's not going to help you get motivated or learn at all. E8. Because they are making us look dumb in front of all our friends. E10. Then all we do is just talk about how crazy the teacher is for freaking out and yelling. E14. It's totally disrespectful. E9. It's like they are telling us that we are bad people. E8. It's totally unfair because we would be in lots of trouble if we yelled at a teacher. It's so stupid because they say we can not get respected unless we respect them but if they are yelling at us they are not respecting us but we still have to respect them. E10. They don't care. E11. Why would you want to do something for someone who has no respect for you? Why would you cooperate with some one who was being so mean to you? E9. It's like they want us to feel guilty about talking to each other. E13. It's like teachers want	always trying to do our best and making things challenging so we would learn.	picked it E9. Teachers just need to step back and relax. We can do it when we have the chance. E11. You don't get work done. You can not challenge yourself. Your teacher would give you ideas to challenge yourself E10. I think kids just need some guidance. E14. Yeah we need guidelines so we are ready for life because life is hard. Even when kids say they just want to play all day, they really don't mean that. We really want to learn something and feel like we accomplished something. E11. But we still need to have some guide lines. E9. When there are no choices it's not fun. E10. We aren't going to try hard on something we don't want to do. E8. Most kids try harder when they have choices. E12. You get to choice what you are good at.
---	--	--

us to be totally silent and we can not work when it is totally quiet. And the teacher just won't allow us to work in an environment that works for us. E14. It's totally unnatural to sit all quiet like that. E10. I think we should be allowed to yell at the teachers who yell at us. E11. When the teacher just decides everything then they just don't care about us and what we think and what we like. They just want to be the boss. E13. It's all about the teacher's power. E10. It's so boring when they tell you exactly what to do. E13. When we get to pick what we want to do it's like we actually get a say and our opinion matters. When the teacher decides everything for us, it's not even a challenge. E8. The only reason why I would be motivated by being sent to the hallway or the office is because I wouldn't want to be sent there again. It wouldn't make me do my work better or faster or try to do a good job. I would just try not to get sent out.		E9. That way we can do what ever interests us.
--	--	---

E11. If I did do work while I was in the hallway I wouldn't do a good job of it because I would be really mad the whole time anyways.

E14. Nothing happens to you when you go to the office. It's like they think it's funny and they just laugh at what you did and send you back to class. It doesn't make me want to work any more, just laugh at the teacher.

E10. Sometimes I try to get sent to the office because I don't want to be in class anymore. Really it's just a break from the teacher.

E14. I've never been sent to the office but apparently all you do is sit there. You could get more work done even if you were talking in class.

E13. Usually I get sent for a misunderstanding and if the teacher had let me explain my side I wouldn't have been sent.