

## **Les stratégies de la gestion de la classe hétérogène**

## **Strategies for managing heterogeneous classrooms**

**ELBAYED Fouzia**

Enseignante chercheure

CRMEF Casablanca

Université Hassan II

Études Comparatives, Langue, Littérature, Histoire et Culture (ECLLHC)  
Maroc

**Date de soumission :** 10/06/2026

**Date d'acceptation :** 15/07/2026

**Pour citer cet article :**

ELBAYED F. (2026) «Les stratégies de la gestion de la classe hétérogène», Revue Internationale des Sciences de Gestion « Volume 9 : Numéro 3 » pp : 244 - 266

## Résumé

Le présent travail de recherche s'intéresse à la gestion de classe, considérée comme une compétence professionnelle multidimensionnelle. Dans un contexte éducatif marqué par l'inclusion, la diversité des apprenants et la transformation numérique, l'enseignant est amené à développer des compétences qui dépassent la simple transmission des savoirs.

Cette étude s'articule autour de deux axes complémentaires. Le premier, théorique, analyse les fondements conceptuels de la gestion de classe, ses dimensions pédagogiques et didactiques, ainsi que les approches et profils enseignants. Le second, pratique, porte sur les principaux domaines de gestion : l'hétérogénéité des apprenants, l'organisation du temps et de l'espace, la communication, les interactions en classe, la gestion des conflits, les approches différenciées et l'intégration des outils numériques.

La méthodologie adoptée repose sur une démarche analytique et réflexive fondée sur un questionnaire, complétée par une revue critique de la littérature en sciences de l'éducation, en didactique du français et en psychopédagogie. Les résultats montrent qu'une gestion efficace de la classe repose sur un équilibre entre autorité bienveillante et autonomie de l'apprenant, planification rigoureuse et flexibilité pédagogique, ainsi qu'entre maîtrise des savoirs et compétences relationnelles. Cette recherche souligne l'importance d'une formation des enseignants davantage orientée vers la pratique réflexive, l'adaptation aux situations d'apprentissage et le développement de l'intelligence pédagogique.

**Mots clés :** gestion de classe, pédagogie, hétérogénéité, compétences, interaction, numérique, différenciation, formation des enseignants.

## Abstract:

This research focuses on classroom management, considered as a multidimensional professional skill. In an educational context characterized by inclusion, learner diversity, and digital transformation, teachers are required to develop skills that go beyond simply transmitting knowledge. This study is structured around two complementary axes. The first, theoretical, analyzes the conceptual foundations of classroom management, its pedagogical and didactic dimensions, as well as teacher approaches and profiles. The second, practical, focuses on the main areas of management: learner heterogeneity, the organization of time and space, communication, classroom interactions, conflict management, differentiated instruction, and the integration of digital tools.

The methodology adopted is based on an analytical and reflective approach using a questionnaire, supplemented by a critical review of the literature in educational sciences, French language teaching methodology, and educational psychology. The results show that effective classroom management relies on a balance between supportive authority and learner autonomy, rigorous planning and pedagogical flexibility, as well as between subject matter expertise and interpersonal skills. This research underscores the importance of teacher training that is more oriented towards reflective practice, adapting to learning situations, and developing pedagogical intelligence.

**Keywords:** classroom management, pedagogy, heterogeneity, skills, interaction, digital technology, differentiation, teacher training.

## Introduction

L'enseignement du français au collège au Maroc se déroule dans un contexte marqué par la diversité linguistique, culturelle et scolaire des élèves. Dans cette réalité hétérogène, l'enseignant ne peut se limiter à transmettre des connaissances : il doit organiser et adapter les apprentissages aux besoins variés des apprenants.

La gestion de classe ne se réduit plus au maintien de la discipline. Elle regroupe l'ensemble des compétences pédagogiques, relationnelles, communicationnelles et organisationnelles permettant de créer un climat favorable aux apprentissages. Les recherches en sciences de l'éducation et les référentiels de formation des enseignants au Maroc la considèrent comme une compétence professionnelle essentielle.

Cette étude cherche à comprendre comment une gestion de classe efficace et différenciée peut favoriser l'apprentissage du français. Elle s'interroge notamment sur la prise en compte de la diversité des élèves, l'usage de la communication verbale et non verbale, l'intégration des outils numériques et la gestion des conflits.

Sur le plan méthodologique, cette recherche adopte une approche mixte, combinant une analyse quantitative descriptive et une analyse qualitative des données recueillies. Elle repose sur un questionnaire destiné aux enseignants, complété par une interprétation des réponses ouvertes et une revue de la littérature en sciences de l'éducation, afin de croiser les données chiffrées et les représentations professionnelles.

Quatre hypothèses guident la recherche : une pédagogie différenciée améliore la participation et les résultats des élèves ; la communication non verbale renforce le climat de classe ; l'usage raisonné du numérique stimule la motivation ; et la maîtrise des stratégies de gestion des conflits contribue à un environnement d'apprentissage plus stable.

La recherche s'organise en trois chapitres complémentaires : un cadre théorique sur la gestion de classe et les approches pédagogiques, un chapitre consacré aux stratégies de gestion, puis une analyse pratique fondée sur les observations de terrain. Une conclusion générale synthétise les résultats et ouvre des perspectives pour la formation des enseignants de français.

### 1. Cadre conceptuel et théorique de la gestion de classe

Ce premier chapitre vise à établir un cadre conceptuel et théorique solide servant de fondement à l'analyse des pratiques de gestion de classe développée dans les chapitres suivants. Avant d'examiner les différentes modalités de gestion mises en œuvre par l'enseignant, il est nécessaire de définir avec précision les notions fondamentales qui structurent ce champ de recherche.

La gestion de classe constitue une notion complexe et multidimensionnelle dont les définitions varient selon les courants théoriques, les disciplines de référence et les contextes éducatifs. Elle se situe au croisement de plusieurs domaines, notamment la didactique des langues, la psychologie de l'éducation et la sociologie scolaire.

Dans ce chapitre, nous présenterons successivement les fondements conceptuels de la gestion de classe à travers ses dimensions didactique et pédagogique, les principaux modèles de situations d'apprentissage, les différents profils d'enseignants, les approches pédagogiques contemporaines ainsi que les styles d'enseignement et leur mise en œuvre dans la pratique pédagogique.

### **1.1. Définition de la gestion : dimensions didactique et pédagogique**

La gestion de la classe repose sur l'articulation étroite de la dimension didactique et pédagogique. La première vise l'organisation des apprentissages et des savoirs, tandis que la seconde concerne la gestion des relations et du climat scolaire. Leur complémentarité permet de créer des conditions optimales pour l'enseignement et l'apprentissage.

#### **1.1.1 La gestion sur le plan didactique**

Sur le plan didactique, la gestion de classe regroupe l'ensemble des décisions et des actions qui permettent d'organiser, de structurer et de réguler le processus d'enseignement-apprentissage. Elle englobe la planification des séquences, la sélection des contenus, la conception des situations d'apprentissage ainsi que le suivi des progrès des élèves à travers des rétroactions formatives.

Selon (Chevallard, 1985), cette gestion repose sur une transposition continue entre le savoir savant, le savoir enseigné et le savoir appris. L'enseignant joue ainsi un rôle de médiateur en adaptant, contextualisant et rendant les savoirs accessibles aux apprenants. Elle s'inscrit également dans le cadre du contrat didactique, qui régit les attentes réciproques entre l'enseignant et les élèves dans la construction des connaissances.

En didactique du FLE, la gestion didactique implique l'organisation équilibrée des activités langagières (compréhension et production, à l'oral comme à l'écrit) ainsi que l'adaptation des supports aux besoins des apprenants. Comme le souligne (Techa, 2026), la réussite du scénario d'apprentissage repose à la fois sur l'enseignant, qui en assure la coordination, et sur les apprenants, qui doivent s'engager activement dans leur parcours d'apprentissage.

#### **1.1.2 La gestion sur le plan pédagogique**

Sur le plan pédagogique, la gestion de classe ne se limite pas à l'enseignement des contenus disciplinaires. Elle englobe l'ensemble des conditions humaines, relationnelles et organisationnelles qui favorisent les apprentissages. Elle vise à instaurer un climat de classe sécurisant et motivant, à gérer les comportements, à animer la dynamique du groupe et à réguler les interactions entre les élèves.

Selon (Doyle, 1986), la gestion pédagogique correspond à « l'ensemble des actions entreprises par l'enseignant pour établir l'ordre, susciter la participation des élèves et maintenir leur engagement dans les tâches d'apprentissage ». L'enseignant assume ainsi un rôle de gestionnaire, de facilitateur des apprentissages et de régulateur des relations sociales.

Dans la même perspective, (Marzano & Pickering, 2003) soulignent que la gestion pédagogique repose sur quatre dimensions essentielles : la qualité des relations enseignant-élèves, l'établissement de règles claires, la gestion des comportements perturbateurs ainsi que l'organisation physique et fonctionnelle de la classe. Ces dimensions contribuent à créer un environnement propice à la réussite scolaire et au développement des élèves.

### **1.1.3. Les situations d'apprentissage**

La situation d'apprentissage constitue un élément central de l'Approche par Compétences (APC). Elle correspond à un dispositif didactique conçu par l'enseignant pour placer l'apprenant dans une démarche active de recherche, de résolution de problèmes et de construction des savoirs. Selon (Jonnaert & Vander Borgh, 1999), une situation d'apprentissage efficace doit être signifiante, complexe, ouverte et contextualisée afin de favoriser la mobilisation des ressources cognitives de l'élève.

Dans l'enseignement du français au collège, les situations d'apprentissage prennent diverses formes : activités de communication orale et écrite, situations-problèmes en grammaire ou en lexique, exploitation de documents authentiques et évaluations formatives. Leur mise en œuvre exige une planification rigoureuse, une adaptation aux besoins des apprenants et des consignes claires.

On distingue généralement trois catégories de situations : les situations d'apprentissage, qui permettent l'acquisition de nouvelles ressources ; les situations d'entraînement, qui favorisent leur consolidation ; et les situations d'intégration, qui visent leur mobilisation dans des tâches complexes. L'articulation cohérente de ces différentes situations contribue à l'efficacité des apprentissages et à la progression des élèves.

### **1.1.4 Le profil de l'enseignant**

Le profil de l'enseignant regroupe l'ensemble des compétences, des connaissances, des attitudes et des valeurs qui fondent son identité professionnelle. Il s'articule généralement autour de trois dimensions complémentaires : les savoirs disciplinaires (savoir), les compétences didactiques et pédagogiques (savoir-faire) ainsi que les qualités relationnelles et éthiques (savoir-être).

Selon (Perrenoud, 1999), l'enseignant doit maîtriser plusieurs compétences professionnelles essentielles, notamment l'organisation des situations d'apprentissage, la gestion de la progression des élèves, la différenciation pédagogique, l'implication des apprenants et le travail collaboratif. Ces compétences constituent le socle du métier enseignant moderne.

Pour (Tardif & Lessard, 1999), l'enseignement est avant tout un « travail sur autrui », fondé sur la qualité des relations humaines. L'efficacité de l'enseignant dépend ainsi de sa capacité à instaurer un climat de confiance, de respect et de coopération avec ses élèves.

Dans l'enseignement du français, ce profil exige une solide maîtrise de la langue et de sa didactique, une bonne connaissance des théories de l'apprentissage, une capacité d'adaptation à la diversité des apprenants, une pratique de la différenciation pédagogique ainsi qu'une posture réflexive favorisant l'amélioration continue des pratiques professionnelles.

## 1.2 Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques constituent les fondements théoriques qui orientent les pratiques d'enseignement. Le behaviorisme met l'accent sur la répétition et le renforcement des apprentissages, tandis que le constructivisme considère l'élève comme un acteur qui construit ses connaissances à travers l'expérience et la résolution de problèmes. Le socioconstructivisme souligne, quant à lui, l'importance des interactions sociales dans le développement des apprentissages.

Dans l'enseignement du français, l'Approche communicative privilégie l'usage de la langue en contexte réel de communication. L'Approche par Compétences (APC), adoptée dans les programmes marocains, s'inscrit dans cette perspective en favorisant la mobilisation intégrée et contextualisée des ressources de l'apprenant pour résoudre des situations complexes.

Les styles d'enseignement désignent les façons habituelles dont l'enseignant organise les apprentissages, interagit avec les élèves et gère la classe. Ils sont influencés par ses conceptions pédagogiques, ses valeurs et son expérience professionnelle.

Selon (Grasha, 1996), plusieurs styles peuvent être distingués : expert, autorité formelle, modèle personnel, facilitateur et délégué. Chacun présente des caractéristiques spécifiques et peut être mobilisé selon les besoins de la situation pédagogique.

Dans la pratique, les enseignants de FLE combinent généralement plusieurs styles afin de s'adapter aux contextes d'apprentissage et aux profils des apprenants. Cette capacité d'adaptation constitue un indicateur important de compétence professionnelle.

Par ailleurs, (Lewin et al, 1939) distinguent trois styles de leadership pédagogique : autoritaire, démocratique et laisser-faire. Les recherches montrent que le style démocratique, fondé sur l'équilibre entre exigence et bienveillance, favorise davantage la motivation, la participation et la réussite des élèves.

## 2. Analyse des pratiques de gestion de la classe de français au collège

Ce deuxième chapitre s'inscrit dans le prolongement du cadre théorique présenté précédemment et s'intéresse à l'analyse des pratiques concrètes de gestion de classe en français. La classe étant un espace complexe où interagissent des dimensions cognitives, affectives, relationnelles et institutionnelles, l'enseignant y joue un rôle stratégique à travers les décisions qu'il prend au quotidien pour favoriser les apprentissages.

L'étude adopte une progression allant des défis les plus généraux, tels que l'hétérogénéité des apprenants et la gestion des ressources, vers des aspects plus spécifiques comme les interactions pédagogiques, la communication non verbale, les compétences professionnelles de l'enseignant et l'intégration du numérique. Chaque section s'appuie sur des références théoriques, des observations de terrain et des pistes d'action adaptées à la pratique enseignante. L'objectif est de mettre en lumière la diversité des compétences organisationnelles, relationnelles et pédagogiques nécessaires à une gestion efficace de la classe, tout en encourageant une démarche de réflexion et de développement professionnel continu.

## **2.1. La gestion de l'hétérogénéité des apprenants**

L'hétérogénéité est une caractéristique essentielle et incontournable de toute classe, particulièrement marquée en contexte d'enseignement du français. Elle se manifeste à travers la diversité des niveaux linguistiques, des rythmes et styles d'apprentissage, des stratégies cognitives, ainsi que des contextes socio-culturels et des motivations des apprenants.

Selon (Przesmycki, 1991), la pédagogie différenciée constitue une réponse pertinente à cette diversité. Elle repose sur le principe que tous les élèves peuvent réussir, à condition d'adapter les pratiques pédagogiques à leurs besoins. Cette différenciation peut concerner les contenus, les démarches d'apprentissage, les productions attendues ou encore les modalités de travail.

Dans la pratique, la gestion de l'hétérogénéité en classe de français s'appuie sur diverses stratégies : constitution de groupes de besoins, activités à niveaux différenciés, fiches de remédiation et d'enrichissement, tutorat entre pairs et évaluation formative continue. Ces dispositifs exigent une organisation rigoureuse et une attention constante aux besoins des apprenants.

Enfin, l'hétérogénéité ne doit pas être perçue comme une contrainte, mais comme une richesse pédagogique. Le travail coopératif, en favorisant l'interaction entre élèves de niveaux différents, contribue non seulement aux apprentissages disciplinaires, mais aussi au développement des compétences sociales et communicatives.

## **2.2. Organisation du temps et de l'espace et gestion des conflits et du stress en classe**

La gestion du temps, de l'espace, des conflits et du stress en classe constitue une dimension essentielle de la gestion pédagogique. Elle permet à l'enseignant d'organiser efficacement les activités d'apprentissage, de structurer l'environnement de travail et de maintenir un climat serein. Une maîtrise équilibrée de ces éléments favorise la concentration des élèves, limite les tensions et contribue à instaurer des conditions propices à l'apprentissage.

### **2.2.1 Le contrôle du temps en contexte d'apprentissage**

Le temps constitue une ressource essentielle mais limitée en situation d'enseignement. Dans le contexte du collège marocain, une séance de français dure généralement 55 minutes, qu'il convient d'exploiter de manière efficace tout en respectant le rythme d'apprentissage des élèves. La gestion du temps pédagogique consiste à planifier les activités, organiser les transitions entre les différentes phases de la leçon, ajuster le déroulement en fonction des imprévus et conclure la séance de façon cohérente.

(Burns & Anderson, 1987) distinguent plusieurs niveaux de temps éducatif : le temps prescrit (durée officielle de la séance), le temps réel d'enseignement, le temps d'engagement des élèves dans les tâches et le temps d'apprentissage productif, correspondant aux moments où les élèves réussissent effectivement les activités proposées. L'enjeu principal de la gestion du temps est de maximiser ce dernier afin d'optimiser les apprentissages.

### **2.2.2 L'aménagement de l'espace pédagogique**

L'organisation spatiale de la classe est un levier pédagogique très important. La disposition des tables et des chaises, la gestion de la distance entre l'enseignant et les élèves, l'utilisation des espaces d'affichage et des ressources documentaires constituent autant d'éléments qui influencent le déroulement des apprentissages et la qualité des interactions en classe. (Foucault, 1975) a montré comment la disposition spatiale de la classe reproduit des rapports de pouvoir et détermine les possibilités d'interaction entre les acteurs.

Une gestion de l'espace réfléchie permet de moduler la disposition des élèves selon les activités proposées : disposition frontale pour les exposés et les explications, disposition en îlots pour le travail coopératif, disposition en U pour les débats et les échanges collectifs. Cette flexibilité spatiale signale aux élèves le type d'activité attendu et favorise leur engagement dans les différentes formes d'apprentissage.

### **2.2.3 La régulation des interactions et des tensions en classe**

Les conflits en classe sont inhérents à toute vie de groupe. Ils peuvent opposer les élèves entre eux ou impliquer l'enseignant, et prendre diverses formes : conflits relationnels, conflits d'intérêts, rivalités scolaires ou comportements perturbateurs. Leur gestion efficace repose sur une approche préventive (établissement de règles claires, climat de confiance, anticipation des comportements) et une intervention réactive rapide, équitable et adaptée en cas de situation conflictuelle.

Par ailleurs, le stress professionnel de l'enseignant constitue une réalité importante. Il est lié à la charge de travail, à la gestion des comportements difficiles, aux exigences institutionnelles et à la pression de la performance. Pour y faire face, l'enseignant peut mobiliser des stratégies de régulation émotionnelle, de coopération professionnelle et de formation continue, contribuant ainsi à préserver un climat de classe serein.

## **2.3. La dynamique communicationnelle en classe**

La communication est au cœur de l'acte d'enseignement. En classe de français, elle joue un double rôle : objet d'apprentissage et vecteur de la relation pédagogique. L'enseignant doit donc maîtriser à la fois les codes de la communication didactique et ceux de la communication professionnelle.

Selon le modèle de (Shannon & Weaver, 1949), la communication repose sur la transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur via un canal et un code. En classe, l'enseignant adapte ses messages, diversifie les supports (oral, écrit, visuel, numérique), limite les interférences et s'assure de la bonne compréhension des élèves.

La qualité de la communication dépend également du choix du registre linguistique. L'enseignant doit utiliser une langue adaptée au niveau des apprenants, à la fois accessible et stimulante. Les consignes doivent être claires, progressives et accompagnées de reformulations ou d'exemples. Enfin, une communication bienveillante, fondée sur des feedbacks positifs, favorise la motivation et l'engagement des élèves.

## **2.4. La dynamique interactionnelle en contexte scolaire**

Les interactions constituent le cœur de la dynamique de classe. Elles incluent les échanges enseignant-élève, les interactions entre pairs et les interactions avec les savoirs. Leur gestion efficace permet de favoriser la participation et l'apprentissage.

La diversification des modalités interactionnelles (travail de groupe, débats, questions ouvertes, apprentissage coopératif) contribue à une meilleure répartition de la parole et à une implication plus active des élèves. La maîtrise du questionnement est également essentielle : les questions de compréhension doivent être complétées par des questions d'analyse et de réflexion afin de développer la pensée critique.

## **2.5. L'adaptation de l'enseignement à la diversité des intelligences**

La théorie des intelligences multiples de (Gardner, 1983) montre que les apprenants possèdent des profils cognitifs variés. Elle invite l'enseignant à diversifier ses approches pédagogiques afin de répondre à cette diversité.

En classe de français, cela se traduit par l'utilisation de supports variés : activités orales, musicales, kinesthésiques, visuelles ou collaboratives. L'évaluation doit également être plurielle, intégrant des productions orales, des projets, des portfolios ou des tâches créatives, en complément des évaluations écrites traditionnelles.

## **2.6. Le rôle du langage non verbal dans la gestion de classe**

La synergologie est une discipline créée dans les années 1990 par Philippe Turchet, qui consiste à analyser et décoder le langage corporel à partir d'observations systématiques et de grilles codifiées. Elle est utilisée dans divers domaines professionnels pour mieux comprendre les réactions non verbales des individus et compléter l'analyse des interactions humaines. (Story, 2023)

La communication non verbale joue un rôle déterminant dans la relation pédagogique. Elle comprend la posture, les gestes, le regard, la voix ainsi que la gestion de l'espace et du temps. Une posture ouverte, un regard équitable, une voix modulée et des déplacements maîtrisés renforcent l'attention et l'engagement des élèves. À l'inverse, une posture fermée ou une faible expressivité peut nuire à la dynamique de classe. La formation à ces compétences, notamment par l'analyse vidéo des pratiques, permet à l'enseignant de développer une meilleure conscience de son langage corporel et d'améliorer sa communication pédagogique.

## **2.7. L'adaptation des approches pédagogiques aux besoins des apprenants**

La gestion des approches pédagogiques consiste à mobiliser de manière flexible différentes stratégies d'enseignement en fonction des objectifs et des situations de classe. La pédagogie par projet, la classe inversée et les approches coopératives permettent de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Elles favorisent l'autonomie, la collaboration et la motivation, tout en développant des compétences transversales. Ces approches encouragent une organisation plus active de la classe et une meilleure implication des apprenants dans la construction des savoirs.

## **2.8. L'intégration des technologies éducatives en classe**

La gestion des ressources pédagogiques implique la sélection et l'adaptation des supports didactiques (manuels, documents authentiques, ressources numériques) en fonction des objectifs d'apprentissage.

Dans le contexte marocain, le manuel scolaire constitue une base de référence, mais il doit être enrichi par des ressources complémentaires adaptées aux besoins des élèves. L'intégration des TICE offre des opportunités importantes en matière d'interactivité, de collaboration et de différenciation pédagogique.

Toutefois, l'usage du numérique doit rester pertinent et inclusif. L'enseignant doit veiller à son accessibilité, à sa cohérence pédagogique et à la réduction de la fracture numérique en proposant des alternatives adaptées

L'analyse des différentes dimensions de la gestion de classe met en évidence sa complexité et son caractère global. Elle ne se limite pas à des techniques isolées, mais constitue un ensemble intégré de compétences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles. Ces différents domaines sont interdépendants : la maîtrise de l'un influence directement les autres. La gestion de classe apparaît ainsi comme une compétence systémique, au cœur du métier d'enseignant de français.

## **3. Étude empirique**

### **3.1. Paradigme épistémologique et approche**

Cette étude s'inscrit dans une démarche méthodologique mixte associant une analyse quantitative descriptive et une analyse qualitative des données recueillies via un questionnaire diffusé à travers google forms aux professeurs qui ont été formés au CRMEF Casa en langue française. Cette complémentarité permet de confronter les résultats statistiques aux informations issues des réponses ouvertes, offrant ainsi une compréhension plus approfondie du phénomène étudié.

De nature descriptive et analytique, la recherche repose sur une collecte ponctuelle de données auprès d'enseignants exerçant dans différents cycles scolaires relevant de la direction provinciale d'Aïn Chock à Casablanca. Elle vise à décrire et à analyser leurs pratiques professionnelles ainsi que leurs perceptions de la gestion des situations d'apprentissage, sans chercher à établir des liens de causalité.

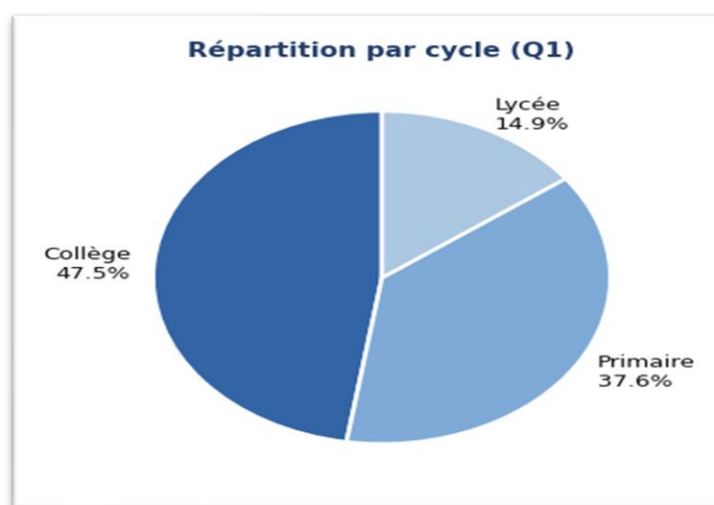
### **3.2 Présentation et analyse des résultats**

#### **3.2.1 Profil de l'échantillon (Q1–Q2)**

L'analyse du profil des répondants constitue une étape essentielle pour contextualiser les résultats. Elle permet de situer les pratiques déclarées dans leur environnement professionnel et d'identifier d'éventuelles variables influençant les résultats, notamment le cycle d'enseignement et l'ancienneté.

**Tableau 1 : Répartition par cycle d'enseignement (Q1)**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| Collège      | 48           | 47.5%         |
| Primaire     | 38           | 37.6%         |
| Lycée        | 15           | 14.9%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

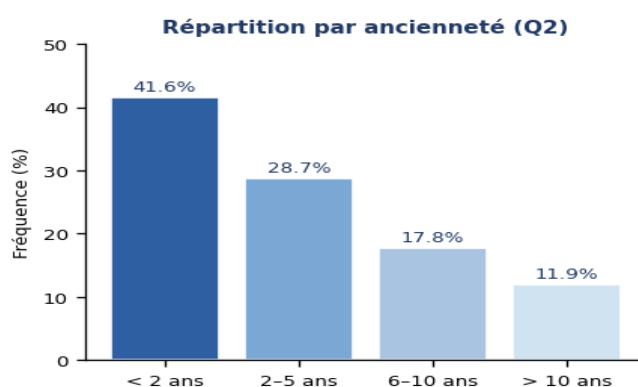


**Source :** Elaboré par nos soins

La distribution par cycle montre une prédominance des enseignants du collège (47,5 %), suivis du primaire (37,6 %) et du lycée (14,9 %). Cette composition offre une couverture satisfaisante de la diversité des contextes d'enseignement.

**Tableau 2 : Répartition par tranche d'ancienneté (Q2) • | • | •**

| Modalité       | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|----------------|--------------|---------------|
| Moins de 2 ans | 42           | 41.6%         |
| 2 à 5 ans      | 29           | 28.7%         |
| 6 à 10 ans     | 18           | 17.8%         |
| Plus de 10 ans | 12           | 11.9%         |
| <b>TOTAL</b>   | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |



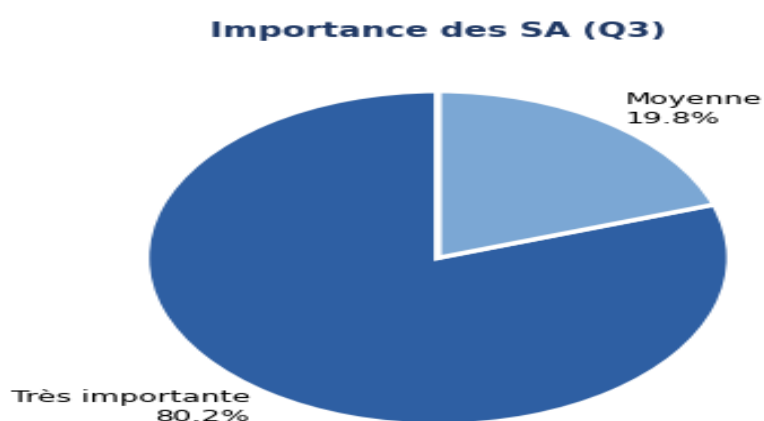
**Source :** Elaboré par nos soins

La structure d'ancienneté est fortement déséquilibrée en faveur des enseignants en début de carrière : 41,6 % ont moins de 2 ans et 28,7 % entre 2 et 5 ans, soit 70,3 % d'enseignants débutants ou en consolidation. Les profils expérimentés (plus de 10 ans) ne représentent que 11,9 % de l'échantillon.

### 3.2.2 Importance accordée aux SA — Planification et adaptation (Q3 à Q6)

**Tableau 3 : Importance des situations d'apprentissage lors de la préparation (Q3)**

| Modalité        | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|-----------------|--------------|---------------|
| Très importante | 81           | 80.2%         |
| Moyenne         | 20           | 19.8%         |
| <b>TOTAL</b>    | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

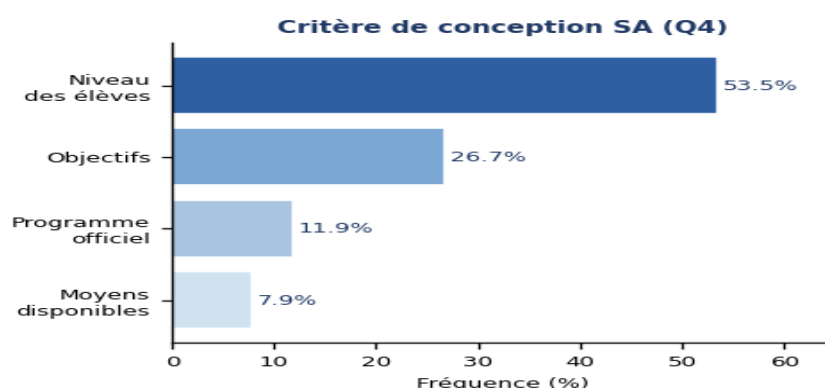


**Source :** Elaboré par nos soins

80,2 % accordent une importance « très importante » aux situations d'apprentissage. Ce résultat témoigne d'une conscience professionnelle élevée en cohérence avec les prescriptions de l'approche par compétences.

**Tableau 4 : Critère principal de conception des SA (Q4)**

| Modalité           | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------------|--------------|---------------|
| Niveau des élèves  | 54           | 53.5%         |
| Les objectifs      | 27           | 26.7%         |
| Programme officiel | 12           | 11.9%         |
| Moyens disponibles | 8            | 7.9%          |
| <b>TOTAL</b>       | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

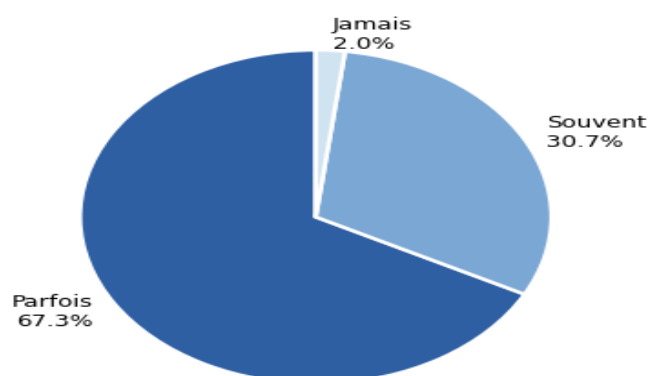


**Source :** Elaboré par nos soins

Le niveau des apprenants constitue le critère prioritaire de conception pour 53,5 % des répondants, devant les objectifs (26,7 %) et le programme officiel (11,9 %). Ce résultat indique que la majorité adopte une démarche centrée sur l'apprenant. Cependant, la faiblesse relative du critère « objectifs » mérite attention : une conception efficace des SA devrait idéalement articuler le niveau des apprenants ET les objectifs visés de manière conjointe.

**Tableau 5 : Fréquence de modification des SA en cours de séance (Q5)**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| Parfois      | 68           | 67.3%         |
| Souvent      | 31           | 30.7%         |
| Jamais       | 2            | 2.0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

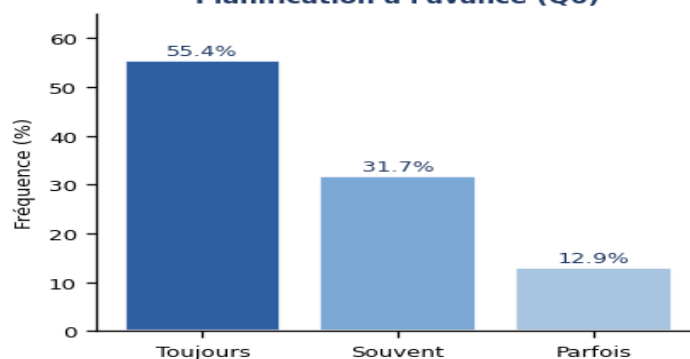
**Modification SA en séance (Q5)**

**Source :** Elaboré par nos soins

98 % des répondants déclarent modifier parfois (67,3 %) ou souvent (30,7 %) leurs situations d'apprentissage. Cette flexibilité est un indicateur positif de réactivité pédagogique. Toutefois, la prépondérance de « parfois » suggère que cette adaptation reste davantage réactive qu'anticipée et systématique.

**Tableau 6 : Planification préalable des SA (Q6)**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| Toujours     | 56           | 55.4%         |
| Souvent      | 32           | 31.7%         |
| Parfois      | 13           | 12.9%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

**Planification à l'avance (Q6)**

**Source :** Elaboré par nos soins

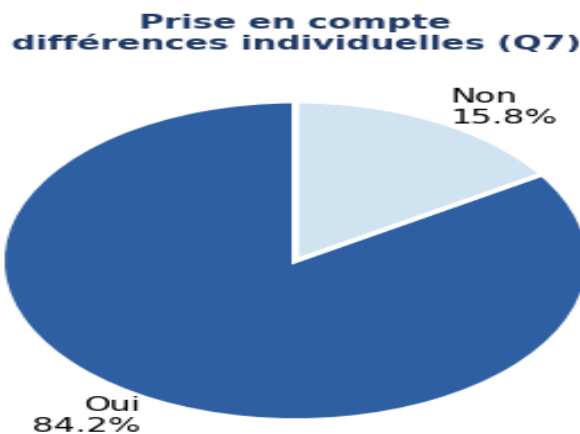
55,4 % planifient « toujours » leurs SA à l'avance et 31,7 % « souvent », soit 87,1 % ayant une pratique régulière. La tension entre planification fréquente (Q6) et adaptation

situationnelle également fréquente (Q5) révèle que la planification ne garantit pas une flexibilité suffisante pour anticiper les imprévus pédagogiques.

### 3.2.3 Différenciation pédagogique et gestion de l'hétérogénéité (Q7 à Q9)

**Tableau 7 : Prise en compte des différences individuelles (Q7)**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| OUI          | 85           | 84.2%         |
| NON          | 16           | 15.8%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |



**Source :** Elaboré par nos soins

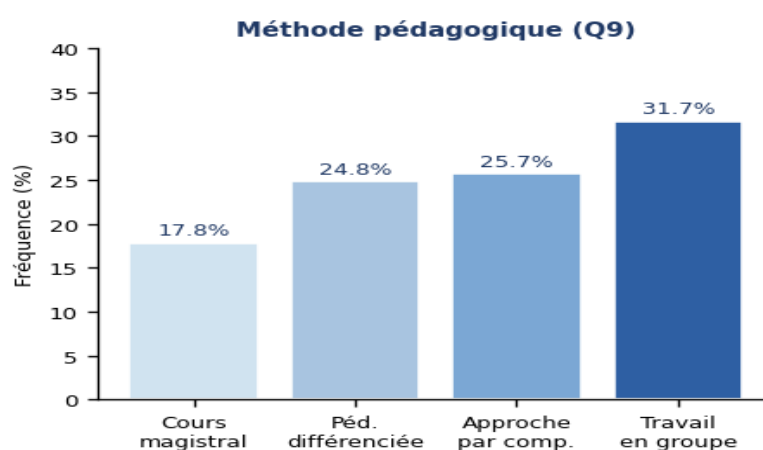
84,2 % déclarent prendre en compte les différences individuelles. Ce résultat traduit une adhésion forte au principe de la pédagogie différenciée. Cependant, l'analyse qualitative de Q8 révèle que les stratégies déclarées se concentrent sur les formes les plus élémentaires de différenciation :

- Reformulation et simplification des consignes — citée dans plus de 60 % des réponses exploitables
- Propositions d'activités de soutien adaptées citée dans environ 50 % des réponses
- Travail en groupes de besoins citée dans environ 35 % des réponses
- Utilisation de supports variés (visuels, audio, numériques) citée dans environ 30 % des réponses
- Différenciation approfondie des processus et des productions présente dans environ 10 % des réponses uniquement

Cette hiérarchie confirme que la différenciation reste majoritairement concentrée sur le contenu et la présentation, au détriment d'une différenciation plus structurée des processus cognitifs et des modes de production.

**Tableau 8 : Méthode pédagogique la plus fréquemment utilisée (Q9)**

| Modalité                | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|-------------------------|--------------|---------------|
| Travail en groupe       | 32           | 31.7%         |
| Approche par compétence | 26           | 25.7%         |
| Pédagogie différenciée  | 25           | 24.8%         |
| Cours magistral         | 18           | 17.8%         |
| <b>TOTAL</b>            | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |



**Source :** Elaboré par nos soins

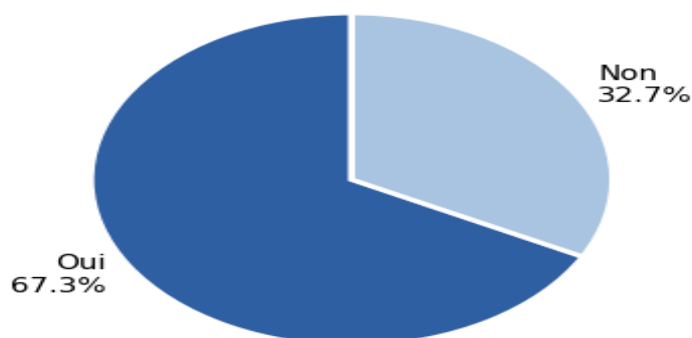
La répartition révèle un profil pluraliste : le travail en groupe (31,7 %) et l'approche par compétences (25,7 %) dominant, devant la pédagogie différenciée (24,8 %) et le cours magistral (17,8 %). La présence encore significative du cours magistral mérite attention : cette méthode ne favorise pas l'engagement actif des apprenants ni le développement des compétences communicationnelles.

### 3.2.4 Difficultés déclarées et stratégies de remédiation (Q10 à Q12)

**Tableau 9 : Présence de difficultés dans la gestion des SA (Q10) • | • | •**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| Oui          | 68           | 67.3%         |
| Non          | 33           | 32.7%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

### Difficultés dans la gestion SA (Q10)



Source : Elaboré par nos soins

67,3 % déclarent rencontrer des difficultés. Ce résultat majeur souligne que la gestion des situations d'apprentissage reste un défi professionnel réel pour la majorité des enseignants. L'analyse thématique de Q11 permet d'identifier quatre catégories de difficultés :

#### Catégorie 1 — Hétérogénéité et diversité des niveaux (~45 % des réponses)

C'est la difficulté dominante. Elle recouvre la coexistence de niveaux très différents dans une même classe, les lacunes en prérequis, les difficultés de lecture et de compréhension, et la présence d'apprenants à besoins éducatifs particuliers.

#### Catégorie 2 — Gestion du temps et contraintes programmatiques (~30 %)

Ces difficultés reflètent la tension structurelle entre la nécessité de différencier l'enseignement qui exige davantage de temps et l'obligation de respecter les progressions institutionnelles.

#### Catégorie 3 — Comportements perturbateurs et déficit d'attention (~25 %)

Le bavardage, l'agitation et les comportements perturbateurs constituent la troisième catégorie, particulièrement prégnante chez les enseignants débutants, confirmant les analyses de Tardif et Lessard (1999).

#### Catégorie 4 — Contraintes matérielles et institutionnelles (~20 %)

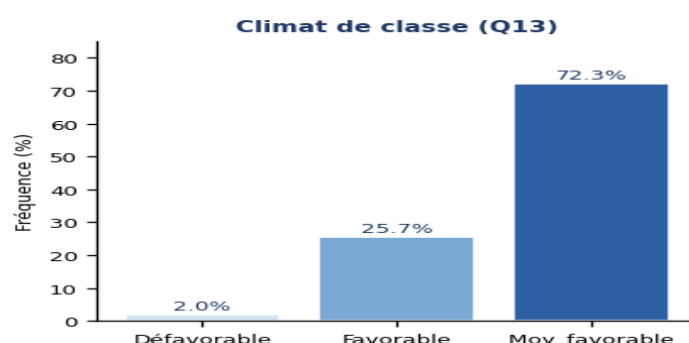
Le manque de ressources, l'effectif élevé et l'insuffisance des outils numériques constituent des obstacles structurels qui dépassent la compétence individuelle et appellent des décisions de politique éducative.

Face à ces difficultés, les stratégies de remédiation déclarées en Q12 s'organisent autour de : la proposition d'activités de soutien adaptées, la différenciation des consignes, la reformulation simplifiée, le recours au travail en groupe, et l'utilisation de supports variés.

### 3.2.5 Climat de classe, interactions et croyances d'efficacité (Q13 à Q16)

**Tableau 10 : Qualification du climat de classe (Q13) • | • | •**

| Modalité              | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|-----------------------|--------------|---------------|
| Moyennement favorable | 73           | 72.3%         |
| Favorable             | 26           | 25.7%         |
| Défavorable           | 2            | 2.0%          |
| <b>TOTAL</b>          | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

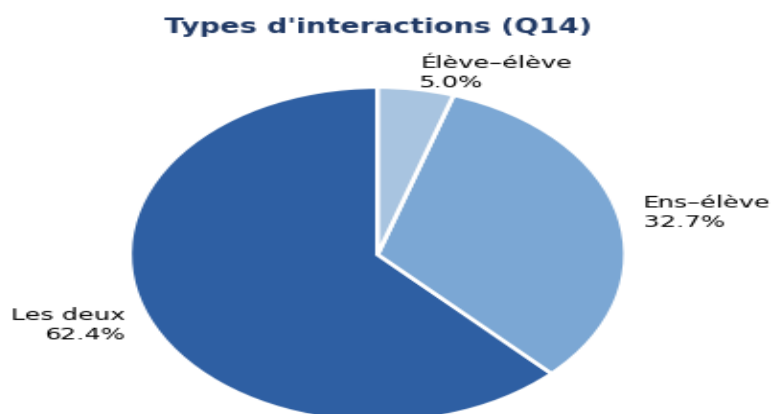


**Source :** Elaboré par nos soins

72,3 % qualifient le climat de leur classe de « moyennement favorable ». L'absence de climat « défavorable » majoritaire est positive, mais la prépondérance du qualificatif « moyen » indique un potentiel d'amélioration significatif. Un climat véritablement favorable suppose une sécurité psychologique, un engagement actif et une relation pédagogique de confiance encore insuffisamment établis dans la majorité des situations décrites.

**Tableau 11 : Types d'interactions privilégiées (Q14) • | • | •**

| Modalité                    | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|-----------------------------|--------------|---------------|
| Les deux (E-Ens + E-E)      | 63           | 62.4%         |
| Enseignant-élève uniquement | 33           | 32.7%         |
| Élève-élève uniquement      | 5            | 5.0%          |
| <b>TOTAL</b>                | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |

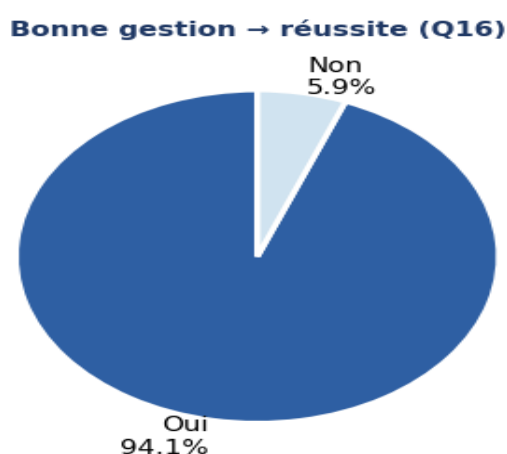


Source : Elaboré par nos soins

62,4 % privilégient les deux types d'interactions, conforme aux recommandations socioconstructivistes (Vygotski & Johnson). Cependant, 32,7 % restent centrés sur les interactions enseignant-élève exclusivement, confirmant la persistance du schéma interactionnel ternaire IRF (Sinclair & Coulthard, 1975).

**Tableau 12 : Croyance que la bonne gestion améliore la réussite (Q16) • | • | •**

| Modalité     | Effectif (n) | Fréquence (%) |
|--------------|--------------|---------------|
| OUI          | 95           | 94.1%         |
| NON          | 6            | 5.9%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>101</b>   | <b>100%</b>   |



Source : Elaboré par nos soins

94,1 % affirment qu'une bonne gestion des SA améliore la réussite. Ce consensus quasi unanime traduit une croyance d'efficacité professionnelle (Bandura, 1997) très forte, transversale aux cycles et aux niveaux d'ancienneté. Il constitue un levier motivationnel puissant pour tout dispositif de formation continue.

#### **4. Interprétation et discussion des résultats**

##### **4.1. Un engagement fort mais une mise en œuvre partiellement systématisée**

Les résultats révèlent une forte adhésion des enseignants aux principes de la différenciation pédagogique (80,2 % et 84,2 %) ainsi qu'une reconnaissance très élevée de l'impact positif de la gestion de classe (94,1 %). Toutefois, certaines pratiques montrent un écart entre les représentations et leur mise en œuvre effective : recours limité à des formes avancées de différenciation, persistance du cours magistral (17,8 %) et planification systématique insuffisante (55,4 %). Ce décalage confirme les analyses de (Perrenoud, 1999) sur l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel.

##### **4.2. La tension entre hétérogénéité et contraintes structurelles**

L'hétérogénéité des niveaux apparaît comme la principale difficulté (environ 45 %), suivie des contraintes de temps (environ 30 %). Cette situation met en évidence une tension entre les exigences de différenciation et les contraintes institutionnelles des programmes scolaires. Comme le soulignent (Przesmycki, 1991) et (Tomlinson, 2001), cette difficulté dépasse le cadre individuel et nécessite des ajustements organisationnels, notamment en matière de gestion du temps et des effectifs.

##### **4.3. L'influence de l'expérience professionnelle**

La forte proportion d'enseignants débutants (70,3 % avec moins de cinq ans d'expérience) explique en partie la prédominance de pratiques élémentaires et les difficultés déclarées (67,3 %). Selon (Tardif & Lessard, 1999), les compétences complexes, notamment en gestion différenciée, se construisent progressivement et nécessitent un accompagnement structuré, d'où l'importance du mentorat et de la formation continue.

##### **4.4. Un climat de classe perfectible**

Le climat de classe est majoritairement jugé « moyennement favorable » (72,3 %), en lien avec des difficultés disciplinaires (environ 25 %) et un modèle d'interaction encore centré sur l'enseignant (32,7 %). Or, selon (Brophy, 2006), un climat favorable repose sur des règles claires, une relation de confiance et une participation active des élèves, conditions encore partiellement réunies.

#### **5. Validation des hypothèses de recherche**

L'analyse croisée des données permet une validation nuancée des hypothèses, selon trois niveaux : confirmation, confirmation partielle et infirmation.

- **H1 : confirmée partiellement** — forte importance accordée à la différenciation, mais mise en œuvre encore incomplète.
- **H2 : confirmée** — la communication pédagogique et la différenciation sont reconnues comme efficaces, malgré un répertoire de pratiques limité.
- **H3 : confirmée** — l'hétérogénéité, la gestion du temps et les comportements perturbateurs constituent les principales difficultés identifiées.
- **H4 : confirmée** — consensus élevé sur l'efficacité globale de la gestion de classe, indépendamment des variables contextuelles.

### Recommandations opérationnelles

À la lumière des résultats et de la littérature, quatre axes prioritaires sont proposés :

- Renforcer la formation à la différenciation pédagogique approfondie.
- Améliorer la planification adaptative et la gestion du temps.
- Développer les compétences relationnelles et la gestion du climat de classe.
- Structurer un accompagnement spécifique des enseignants débutants.

### Conclusion

Cette recherche sur la gestion de la classe de français au collège montre que l'efficacité de l'enseignement repose sur la capacité de l'enseignant à instaurer un climat favorable aux apprentissages, adapté à la diversité des élèves et aux exigences pédagogiques actuelles.

L'étude souligne l'importance des fondements théoriques, des stratégies pédagogiques différenciées et de l'analyse des pratiques professionnelles. Les résultats révèlent qu'une gestion de classe efficace repose sur un équilibre entre autorité et bienveillance, rigueur et flexibilité, ainsi que sur des compétences didactiques, relationnelles et réflexives.

Ils mettent également en évidence le rôle déterminant de la formation continue dans le développement professionnel des enseignants. Enfin, la réflexivité apparaît comme un levier essentiel pour améliorer les pratiques pédagogiques, renforcer l'engagement des élèves et favoriser leur réussite scolaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage Publications.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90020-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0)
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming digest* (pp. 109–113). University of Maryland.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Story, M. (2023). La synergologie : de quoi s'agit-il ? Chapitre d'ouvrage, Au-delà des mots. Guide de la communication non verbale. Dunod , p17.18

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck Université.
- Techa, B. (2026). Innovation pédagogique : Quelles pratiques pour l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues à la faculté des sciences ? *Revue Internationale du Chercheur*, 7(2), 847–866.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Turchet, P. (2004). *La synergologie : Comprendre son interlocuteur à travers sa gestuelle*. Éditions de l'Homme.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Éditions Sociales. (Œuvre originale publiée en 1934)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Pearson Education.