

Article

« La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant »

Stéphane Martineau et Clermont Gauthier

Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 3, 1999, p. 467-496.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/032010ar>

DOI: 10.7202/032010ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant

Stéphane Martineau

Professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

Clermont Gauthier

Professeur

Université Laval

Jean-François Desbiens

Professeur

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé – Les auteurs analysent les résultats d'une quarantaine de synthèses de recherches anglo-saxonnes conduites principalement dans les écoles primaires et secondaires. Il en ressort que la documentation scientifique contemporaine en enseignement accorde une importance très grande à la compétence en gestion de la classe comme variable susceptible de favoriser l'apprentissage des élèves. À la lecture de ces travaux, il apparaît que l'apprentissage des élèves ne peut plus être abordé en relation aux seules dimensions didactiques et qu'en conséquence, la gestion de classe semble de plus en plus au cœur de «l'effet enseignant».

Introduction

Les préoccupations pour la gestion de la classe ne datent pas d'hier. À tout prendre, on pourrait même les faire remonter jusqu'au XVII^e siècle. En effet, à cette époque les traités de pédagogie étaient littéralement truffés de consignes à propos de ce qu'on nommait alors la discipline. Plus près de nous, au Québec, cette préoccupation s'est maintenue dans les écoles normales jusqu'à l'aube de la Révolution tranquille. Avec le passage de la formation des maîtres des écoles normales à l'université, et sous l'influence du discours de la pédagogie nouvelle centrée sur l'enfant, les prescriptions au sujet de la discipline ont été considérées comme passistes, voire rétrogrades. Tout se passait comme si, en vertu d'une supposée bonté originelle de l'enfant, reliquat de la pensée éducative de Rousseau, il devenait

inutile de parler de la gestion et de la discipline en classe. Or, depuis les vingt dernières années, cette situation a considérablement changé. Sans doute sous l'influence des nouveaux problèmes auxquels doit faire face l'école contemporaine, on remarque de plus en plus un regain d'intérêt pour les questions de gestion de classe. C'est ainsi que les recherches se sont multipliées pour mieux saisir la nature de ce phénomène et outiller les enseignants afin de relever le défi que pose l'enseignement dans un contexte de plus en plus complexe.

Cet article est le reflet de ce regain d'intérêt pour la gestion de la classe. Il est cependant le résultat d'une recherche plus vaste qui porte sur la détermination d'une base de connaissances en enseignement dans laquelle ont été recueillies des données portant à la fois sur la gestion de classe et sur la gestion de la matière¹. Lors de cette étude, nous avons été à même de constater dans la documentation scientifique l'importance que les chercheurs accordent à la compétence en gestion de la classe comme variable permettant de favoriser l'apprentissage des élèves. La gestion de classe apparaît donc de plus en plus au cœur de ce qu'on appelle l'effet enseignant.

Notre texte se divise en quatre parties. D'abord, nous situons la place centrale de la gestion de la classe dans l'action pédagogique de l'enseignant et précisons ensuite la méthodologie utilisée pour recueillir les énoncés si rapportant. Suit un relevé des principaux résultats mis au jour à travers l'analyse de 42 synthèses de recherche. Enfin, nous discutons des limites de notre recherche et dégagerons brièvement quelques pistes de réflexion.

Problématique

On considère ici l'enseignement comme l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation d'un groupe dans le contexte scolaire. À ce sujet, Doyle (1986) parle de deux tâches majeures que l'enseignant exécute dans la classe. La première renvoie à l'enseignement des contenus, couvrir le programme, s'assurer que les divers éléments sont maîtrisés, donner le goût de l'étude des diverses matières, etc. (p. 395). La seconde concerne les fonctions de gestion de la classe: l'enseignant doit organiser ses groupes, établir des règles et procédures, réagir aux comportements inacceptables, enchaîner les activités, etc. Ce sont là deux dimensions fondamentales de l'enseignement, ou le double agenda de l'enseignant (Leinhart, 1990; Shulman, 1986), qui constituent le cœur de la vie de la classe (Shulman, 1986).

Deux types d'agenda sont suivis, deux types de curriculum sont négociés.
Un premier agenda relève des caractéristiques organisationnelles, interactives

et sociales et porte sur la gestion de la vie en classe; il est quelquefois doublé d'un curriculum caché [...]. Le second agenda relève de la transmission de la matière, de l'organisation des activités d'apprentissage et renvoie plutôt au curriculum manifeste. Les contenus de ces deux types d'agenda, la forme pédagogique qu'ils adoptent dans leur transmission, sont au cœur de l'activité éducative parce qu'ils définissent les finalités même de l'école (notre traduction; Shulman, 1986, p. 8).

Autrement dit, ces deux agendas recouvrent deux fonctions pédagogiques fondamentales exécutées par l'enseignant: instruire et éduquer.

Carter et Doyle (1987) signalent cependant que, pour la plupart des enseignants, la gestion des apprentissages prend souvent l'allure d'un épiphénomène dans la classe tellement les contraintes de gestion de classe sont centrales. Dans la même foulée, Doyle (1986) a critiqué la conception trop étroite des processus d'enseignement dans la classe (expliquer, faire exercer, renforcer, etc.) telle qu'elle apparaît dans les recherches sur l'efficacité de l'enseignement. Ces processus se limitent à l'enseignement de la matière et ne prennent pas suffisamment en compte la somme totale des actions que les enseignants réalisent dans la classe (*Ibid.*, p. 392). Cette façon de poser le problème a eu pour effet de donner aux fonctions de gestion de la classe un rôle périphérique. Or, au contraire, tout laisse penser que la gestion de la classe doit être considérée comme une fonction centrale de l'enseignement (*Ibid.*, p. 394).

Une partie de la tâche de préparation en vue d'une gestion efficace de la classe est aussi une préparation en vue de l'enseignement efficace de la matière. C'est ce qu'ont démontré les études sur la gestion de la classe conduites par Kounin et ses collègues qui révèlent que les différences importantes entre les enseignants qui ont du succès et ceux qui n'en ont pas en gestion de classe ne résident pas dans leur réponse aux élèves turbulents. En effet, les différences renvoient plutôt à la planification et à la préparation de la matière et aux techniques de gestion de la classe que les enseignants emploient pour prévenir l'inattention et les dérangements; cette façon de faire s'oppose à la méthode coercitive, laquelle consiste à réagir après que les problèmes soient survenus (notre traduction; Brophy et Putnam, 1979 p. 189).

En ce sens, Kounin, cité par Bennett (1978), a développé une série de concepts qui manifestent très bien l'étroite parenté entre ce que l'enseignant fait en regard de l'enseignement des contenus et ses comportements relatifs à la gestion de la classe:

Les comportements les plus saillants des enseignants pour maintenir l'implication dans des situations d'enseignement en classe étaient la vigilance (une conscience du contrôle des événements dans la classe, peu importe l'activité qui est en cours); les transitions harmonieuses (les comportements d'un enseignant qui visent à maintenir un déroulement fluide des activités en classe, particulièrement au moment des transitions); le momentum (les

ralentissements limités); le maintien de l'attention du groupe (capter l'attention des élèves inattentifs) et le chevauchement (l'habileté à composer avec deux activités ou plus en même temps). Dans les situations de travail de groupes, les comportements mentionnés ci-dessus sont encore reliés à l'implication au travail, mais le lien le plus fort qu'on a trouvé est la variété et le défi (donner aux élèves des tâches variées à faire) (notre traduction; Bennett, 1978, p. 138).

Si la gestion de classe est une fonction centrale de l'enseignement, il n'en demeure pas moins que tous les procédés utilisés ne s'équivalent pas nécessairement. En effet, certaines pratiques de gestion de classe sont associées à un plus grand effet de l'enseignant pour favoriser les apprentissages et le bien-être des élèves; d'autres, au contraire, peuvent entraîner des effets pervers qui nuisent au bon fonctionnement de la classe et à la réussite des élèves.

Le regain d'intérêt pour le thème de la gestion de la classe a suscité ces dernières années la production d'un nombre impressionnant d'ouvrages. Une bonne part d'entre eux proposent des modèles normatifs pour la conduite de la classe (Cangelosi, 1993; Edwards, 1997; Emmer, Evertson, Clements et Worsham, 1997; Levine et Nolan, 1996; Tauber, 1990). Nous ne contestons pas l'intérêt et l'utilité de tels ouvrages pour les enseignants. Ils se révèlent généralement des aides précieuses que ce soit en formation initiale ou continue. Cependant, ces ouvrages ne reposent généralement pas sur l'analyse systématique d'un corpus de recherches empiriques du travail enseignant, mais plutôt sur un modèle a priori de ce que devrait être une bonne gestion de classe. Notre intention est ailleurs et ces manuels normatifs ne feront pas partie de notre corpus. Nous tenterons plutôt de comprendre à partir de l'analyse de résultats de recherche sur le travail de l'enseignant en classe quelles sont les pratiques de gestion qui semblent associées aux meilleurs effets sur les élèves.

L'effet dont il est question ici peut être de deux ordres: a) une meilleure réussite scolaire des élèves qui se traduit par des résultats supérieurs à des tests liés au contenu de la matière; b) la création d'un climat de classe plus favorable à l'apprentissage. Étant donné qu'un très grand nombre de recherches sur l'enseignement ont été conduites et que les résultats s'avèrent dispersés dans la documentation scientifique, il nous semble essentiel d'effectuer une synthèse de ces travaux. Comme le mentionnait Walberg (1986, p. 214), depuis la dernière décennie la recherche en enseignement a progressé à ce point qu'il devient impérieux de procéder à des synthèses des travaux empiriques. Il y a donc eu depuis lors plusieurs synthèses de recherche qui ont été réalisées sur l'enseignement rendant désormais nécessaire un nouveau travail de synthèse. C'est là l'objectif premier de notre étude: faire la synthèse de synthèses de recherches sur l'enseignement. Cette tâche éminemment complexe exige des précautions méthodologiques que nous explicitons maintenant.

Méthodologie

Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé à l'analyse de 42 revues narratives et synthèses quantitatives de recherches identifiées par un astérisque dans les références relevées à la fin de ce texte. Il s'agit donc d'une analyse de contenu d'un type particulier. Considérant que les recherches empiriques sont de premier niveau, que les synthèses de ces dernières se situent au second niveau et que les synthèses de ces synthèses constituent un niveau supérieur, c'est à ce degré de généralité que notre analyse de contenu se situe.

Quels critères ont présidé à la sélection des textes à analyser? Les articles devaient porter sur des recherches qui ont été réalisées dans la classe et non en laboratoire; elles concernaient ce que l'enseignant fait (ou pense) pour gérer la classe. Par conséquent étaient exclues les recherches qui portaient seulement sur l'apprentissage, sur l'enfant ou des variables du système scolaire. Les recherches pouvaient appartenir à diverses perspectives épistémologiques et méthodologiques, mais elles devaient avoir été publiées dans des revues, manuels, rapports de recherche et *handbooks* de qualité reconnue. Étant donné que les premières revues et synthèses de recherche sur l'enseignement datent du début des années soixante-dix, elles ont été analysées depuis ce moment jusqu'à nos jours. N'ont pas été retenues des revues de recherche sur des thèmes spécialisés, par exemple, le *time on task* ou le *teacher praise* ni les comptes rendus d'approches pédagogiques particulières dans lesquelles les enseignants auraient été spécialement entraînés. Nous n'avons conservé que les études qui analysaient l'enseignant ordinaire dans la classe ordinaire du primaire ou du secondaire. Par exemple, n'ont pas été retenues les synthèses de recherche pouvant porter sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage².

Pour déterminer le corpus, nous avons consulté deux sources de données principales et sélectionné les textes qui répondaient aux critères susmentionnés. D'abord, nous avons consulté la banque de données ERIC. Ensuite, l'étude des bibliographies des articles, chapitres de livres ou de *handbooks* écrits par des auteurs fréquemment cités sur le sujet a permis d'ajouter plusieurs autres textes. Environ 900 articles et rapports de recherches ont été ainsi repérés. Une première sélection a été faite sur la base de l'étude des résumés et 175 articles et rapports de recherche ont été retenus. À la suite d'une première lecture, 108 articles ont été éliminés. Les 67 textes retenus ont par la suite été classés en trois niveaux de pertinence; étaient considérés très pertinents les textes qui correspondaient très bien à tous nos critères, et peu pertinents ceux qui s'en éloignaient beaucoup. Quarante-deux textes ont finalement été retenus pour l'analyse³. Ce classement a permis de déterminer un ordre d'analyse et de traiter en premier lieu les textes qui portaient entièrement sur le sujet d'étude visé.

Nous avons procédé à l'analyse des textes de la manière suivante. D'abord, nous avons conçu une grille de lecture qui est construite selon les trois moments principaux de l'acte d'enseignement : préactif, interactif, postactif. Cette grille de lecture nous a permis de sélectionner des énoncés qui décrivent un savoir, une habileté ou une attitude de l'enseignant relativement à la gestion de la classe. L'analyse s'est faite en trois temps. D'abord, chacun des textes retenus a été analysé par chaque chercheur à partir des éléments de la grille. Les énoncés ont été rédigés en respectant le plus possible la formulation du texte d'origine. Puis, nous avons procédé à la mise en commun des informations pour faire ressortir les éléments de convergence. Étant donné que notre grille d'analyse ne contenait que trois catégories, il devenait évident, à la lumière des données colligées dans les analyses, que certaines catégories seraient surchargées et devaient être davantage précisées. Plutôt que de formuler abstraitement de nouvelles catégories qui n'auraient pas convenu au genre de données que nous avons recueillies, nous avons choisi de revoir toutes les analyses afin de dégager de nouvelles sous-catégories qui semblaient revenir plus souvent et être tout de même assez englobantes. C'est ainsi que la grille d'analyse a été précisée pour comporter 17 catégories que nous avons numérotées afin de faciliter le traitement informatisé. Ensuite, nous avons codé les énoncés de chacun des 42 textes dans les 17 catégories. Le logiciel d'analyse de contenu *HyperResearch* (Research Ware 1991-94©) a été utilisé pour le traitement des informations.

Une première liste de données brutes pour chacune des 17 catégories a été produite à partir de *HyperResearch*. Quatre cent quatre-vingt-un énoncés ont été ainsi distribués dans chacune des catégories. Une fois cette liste produite, nous avons procédé à une étape de reformulation des énoncés. Cette étape s'imposait parce que plusieurs énoncés tirés de divers textes avaient une signification semblable, mais une formulation différente. Il devenait donc possible de regrouper ces énoncés en une seule phrase.

La vérification de la fiabilité du codage des énoncés formulés s'est déroulée en deux grandes étapes. La première a consisté à établir la fiabilité intercodeurs ou objectivité du codage. Trois membres de l'équipe ont procédé au codage de 10 textes sélectionnés sur la base d'un critère de représentativité, c'est-à-dire que chacun d'eux devait contenir des énoncés de différentes catégories et non d'une seule. Le codage s'est d'abord effectué de façon individuelle sur trois textes. Par la suite, les codeurs se sont réunis pour comparer leurs résultats, en débattre et finalement s'entendre sur une façon commune de procéder qu'ils ont maintenue jusqu'à la fin. De plus, quelques correctifs ont été apportés aux catégories de la grille initiale. Le degré de fiabilité calculé pour ces trois textes est de 86,35 %. Cette valeur a été obtenue, comme le préconisent Miles et Huberman (1991, p. 108), en comptant le nombre d'accords et en divisant ce chiffre par la quantité totale d'accords additionnés

aux désaccords. Les autres textes ont fait l'objet d'un codage effectué à partir de la grille revue et corrigée. La dernière vérification du degré de fiabilité montre que l'accord entre les trois codeurs s'élève à 93,06 %. La seconde étape a consisté à établir la fiabilité intracodeur. Les trois mêmes personnes ont procédé au codage répété (avec au moins cinq jours d'écart entre les deux mesures) de trois études sélectionnées sur la base des mêmes critères que ceux mentionnés précédemment. Le degré de fiabilité obtenu pour le codeur 1 est de 92,10 %, celui du codeur 2 est de 96 % et celui du codeur 3 est de 92,59 %. La procédure de calcul de la fidélité est la même que celle précédemment décrite.

Les synthèses de synthèses de recherches couvrent un ensemble considérable d'études de terrain dites de premier niveau qu'il apparaît difficile de quantifier étant donné que les auteurs ne décrivent pas tous précisément leur corpus. Néanmoins, pour donner un ordre de grandeur, on peut évaluer que les 42 synthèses de recherches analysées dans le cadre de la présente recherche se réfèrent à environ 4 700 études de premier niveau. Mais sous cette impressionnante somme d'informations se dissimulent cependant de sérieuses limites méthodologiques relatives au contrôle de la qualité des sources. Il convient de souligner ici que notre entreprise peut souffrir de la faiblesse des devis expérimentaux de certaines des recherches menées à des niveaux inférieurs; dès lors, une grande prudence reste de mise dans l'interprétation (et aussi dans l'utilisation) des résultats que nous présentons.

Pour notre part, il est apparu pertinent de prendre conscience de nos propres biais. En effet, il est important de savoir si toutes les catégories comportent le même nombre d'énoncés. À propos de quelle fonction pédagogique avons-nous le plus d'information? À quel degré cela se fait-il sentir? Est-ce uniforme? Quels auteurs influencent le plus notre corpus? Tous les énoncés sont-ils du même type? C'est essentiellement pour répondre à ces questions que nous rapportons les quelques résultats descriptifs suivants.

Un regard attentif au tableau 1 permet de percevoir que le moment d'interaction avec les élèves est de loin celui qui obtient le plus d'énoncés (387 sur 481 ou 80,46 %). Vient au second rang le moment préactif: 63 sur 481 ou 13,10 %; puis, au dernier rang, le moment postactif avec 31 énoncés sur 481 ou 6,44 %. Par ailleurs, la distribution des énoncés au sein des sous-catégories est particulièrement inégale. Alors qu'il s'en trouve quelques-unes où aucun énoncé n'est rapporté (exemples GCPO6), d'autres en contiennent néanmoins plus de cent (GCIN5: 129).

Tableau 1
Distribution des énoncés par catégorie et par sous-catégorie
de la grille d'analyse

Gestion de la classe (GC)								481
Préactif (PR)		63	Interactif (IN)		387	Postactif (PO)		31
1	Énoncés généraux	8	1	Énoncés généraux	41	1	Énoncés généraux	5
2	Mesures disciplinaires	1	2	Mesures disciplinaires	18	2	Mesures disciplinaires	1
3	Règles et procédures	7	3	Règles et procédures	73	3	Retour sur les règles et procédures	22
4	Représentations et attentes de l'enseignant	45	4	Attitudes de l'enseignant	75			
			5	Monitoring de l'accomplissement de la tâche	129			
						4	Réflexivité	1
						5	Relation avec les parents	2
5	Autres énoncés	2	6	Autres énoncés	23	6	Autres énoncés	0

Tableau 2
Importance relative des deux principaux auteurs pour chaque catégorie

Moments de l'intervention	Gestion de la classe
Préactif	Butler (1987) (6 énoncés sur 63) Evertson (1989) (5 énoncés sur 63)
Interactif	Doyle (1986) (43 énoncés sur 387) Cruickshank (1990) (26 énoncés sur 387)
Postactif	Dunkin et Biddle (1974) (7 énoncés sur 31) Griswold, Colton et Hansen (1985) (6 énoncés sur 31)

Le tableau 2 fait état de la contribution relative des auteurs les plus importants par catégorie. Les énoncés de Butler (1987) et d'Evertson (1989) comptent pour 17,46% du total des énoncés du moment préactif. Comme nous le savons, les catégories du moment interactif sont celles où l'on retrouve le plus de contenu. Doyle (1986) et Cruickshank (1990) y comptent pour un peu moins du cinquième (17,83%) des énoncés. Enfin, on observe que 41,94% des énoncés retenus dans le moment postactif ont été trouvés chez Dunkin et Biddle (1974) et chez Griswold, Colton et Hansen (1985). En résumé, l'influence relative de certains auteurs apparaît prédominante dans certaines catégories et que le phénomène est accentué lorsque le nombre total d'énoncés contenu dans chacune est faible.

Résultats

La gestion de la classe consiste en un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage (Doyle, 1986). L'ordre est nécessaire à l'apprentissage et à la réussite scolaire, mais il n'en constitue pas pour autant la garantie absolue. En effet, il est possible qu'à l'intérieur d'une classe ordonnée, des élèves ne s'impliquent pas pleinement dans l'activité au programme sans toutefois qu'ils perturbent le programme d'action par la création d'un vecteur concurrent. Ce que Doyle (1986) appelle le non-engagement passif ne pose aucun problème au maintien de l'ordre, mais il faut s'interroger quant à ses répercussions sur l'apprentissage des élèves. Il convient également de souligner que la gestion de la classe est une affaire de contexte. Certes, de grands principes s'appliquent de façon générale, mais la définition de l'ordre se modifie selon les activités proposées, le temps disponible, l'organisation matérielle et sociale de même qu'en fonction du modèle de communication privilégié. Brophy (1983) évoque également la nécessité pour les enseignants de considérer d'autres variables, telles que le développement intellectuel et social des élèves ainsi que les influences culturelles et socioéconomiques.

Dans le cadre de la présente recherche, la gestion de classe se situe en référence à tous les énoncés qui ont trait à la mise en place et au maintien d'un ordre général de la classe afin de favoriser sinon exclusivement, du moins en grande partie, les apprentissages.

La planification de la gestion de la classe

Doyle (1990) présente la gestion de la classe comme une activité fondamentalement cognitive fondée sur l'anticipation par les enseignants de la trajectoire probable des événements de la classe et sur leur connaissance des conséquences de ces mêmes événements sur les situations d'apprentissage. Le travail qui consiste à

planifier la gestion de la classe débute avec le travail de préparation avant le début de l'année scolaire, mais aussi par l'implantation et la communication de règles, de procédures, de relations et d'attentes vis-à-vis les élèves au tout début de l'année (Brophy, 1983). Les premières semaines de l'année scolaire sont donc particulièrement importantes et peut-être cela témoigne-t-il de la place centrale de l'anticipation et de la prévention des troubles dans le processus de gestion de la classe (Evertson, 1989). Clark et Dunn (1991) sont d'avis que l'ensemble de ce travail s'effectue de façon plus efficace si les enseignants sont familiers avec la matière qu'ils enseignent, s'ils connaissent ceux à qui ils vont l'enseigner et s'ils savent à quel moment prendre le contrôle ou le leadership de la classe. Il ressort cependant qu'en l'absence d'informations valables sur ces sujets, les enseignants guident leurs décisions sur leurs croyances à propos de l'éducation et de l'enseignement (Shavelson et Stern, 1981). Cela dit, les enseignants déploient beaucoup d'énergie en début d'année pour mieux connaître leurs élèves et ainsi se faire un jugement sur eux.

Le processus de planification de la gestion de la classe se caractérise par la prise d'un ensemble de décisions concernant la sélection, l'organisation et la mise en séquence de routines d'activités⁴, de routines d'intervention, de routines de supervision et de routines d'exécution (Roy, 1991). Les routines consistent en l'automatisation d'une série de procédures visant le contrôle et la coordination de séquences de comportements applicables à des situations spécifiques. Elles ont pour effet: 1) de réduire la quantité d'indices à traiter simultanément par les enseignants; 2) de diminuer le nombre de décisions à prendre pendant l'intervention; 3) d'augmenter la stabilité des activités; 4) d'accroître la disponibilité des enseignants devant les réactions des élèves; 5) de réduire l'anxiété des élèves en rendant les enseignants plus prévisibles.

— La planification des règles et les procédures

En début d'année, il est important que les élèves soient conscients des comportements qui sont attendus d'eux de même que doivent être systématiquement expliquées et pratiquées (Shavelson et Stern, 1981) les règles et les procédures (Evertson, 1989; Tomic, 1992). S'il est clair que la structuration de l'environnement physique ressort comme une variable importante pour les enseignants, il est tout aussi essentiel de planifier la manière selon laquelle cet environnement sera utilisé. Ainsi, la planification de la gestion de la classe doit inclure des routines qui prévoient des déplacements fluides dans l'espace et des transitions rapides entre les activités, ceci permettant d'utiliser d'autant plus de temps pour les activités scolaires. Ces routines doivent avoir pour effet de responsabiliser les élèves (Evertson, 1989).

Les résultats de recherches menées, tant au primaire qu'au secondaire, montrent que les enseignants qui semblent réussir le mieux dans la gestion de leur classe planifient l'aménagement de l'espace afin de permettre la tenue d'activités d'apprentissage variées, tout en ayant soin de minimiser les problèmes de déplacements potentiellement dérangeants et de faciliter la surveillance (*monitoring*) des élèves (Evertson, 1989).

— Les représentations et les attentes de l'enseignant

Au moment d'entreprendre le travail de planification, les enseignants considèrent une variété d'informations à propos des élèves. Ils tiennent compte de leur sexe, de leur participation en classe, de leur concept de soi, de leur degré de compétence sociale, de leur degré d'indépendance, de leur comportement en classe, de leurs habitudes de travail; ils s'intéressent aussi à leur habileté générale et à leur réussite sur le plan scolaire (Shavelson et Stern, 1981).

Il ressort également que les croyances des enseignants à propos de la nature de l'intelligence humaine influencent considérablement leurs comportements à l'égard des élèves (Good, 1990). En effet, les maîtres qui perçoivent l'intelligence comme une entité stable ont tendance à classer les élèves de façon hiérarchique selon la performance attendue de ceux-ci. Cette organisation n'est pas sans conséquence puisqu'un traitement différencié sera accordé en regard des perceptions et attentes forgées à l'endroit des élèves. Pour leur part, les enseignants qui véhiculent une vision dynamique de l'intelligence humaine transmettent l'idée selon laquelle tous les élèves peuvent s'améliorer, que les différences entre les modes d'apprentissage et les résultats sont inévitables et que les élèves peuvent apprendre de ceux qui font preuve d'une certaine habileté.

La gestion de la classe en situation d'interaction avec les élèves

Les trois prochaines sections présentent les résultats de recherches en regard de l'action de l'enseignant dans la classe avec ses élèves. Successivement seront abordées les questions suivantes: l'application des mesures disciplinaires et des sanctions, l'application des règles et des procédures, la supervision active de l'accomplissement du travail par les élèves.

— L'application des mesures disciplinaires et des sanctions

Des résultats de recherches empiriques rapportés par Doyle (1990) montrent que la fréquence des interventions ayant pour but d'interrompre les problèmes de comportement se situe aux alentours de seize par heure.

Les décisions d'intervenir se prennent sur la base de la connaissance de trois facteurs: 1) ce qui cause le problème; 2) la nature du problème; 3) le moment d'apparition du problème. La considération de tous ces éléments, qui s'effectue rapidement, s'appuie sur des indices comportementaux imprécis, ambigus. Pour réduire cette incertitude, les enseignants classent les élèves selon des facteurs tels que leur persistance et leur visibilité au sein de la structure sociale du groupe (Doyle, 1990). Les interventions réussies auprès des élèves tendent à se faire en privé, à l'insu du groupe. Elles sont brèves de sorte qu'elles n'interfèrent pas avec le flot des événements de la classe (Doyle, 1986); elles n'invitent pas non plus à des commentaires supplémentaires de la part de l'élève visé ou des autres élèves. Afin de résoudre les problèmes de comportement, les enseignants efficaces recourent à des signaux non verbaux et non obstruants (gestes, contact direct des yeux, proximité), c'est-à-dire à des moyens qui ne brisent pas le momentum de l'activité en cours. En ce qui concerne les interventions verbales, il semble que la majorité consiste en de simples réprimandes (Chhh!; Attends!; Arrête!; Non!).

Lorsqu'ils se voient obligés de sévir, les enseignants cherchent généralement à faire accepter la responsabilité de la faute aux élèves concernés. Ils les informent également du comportement acceptable et des conséquences éventuelles qu'entraînerait la reproduction des comportements inadéquats. Reynolds (1992) est d'avis que les enseignants compétents n'appliquent les punitions qu'en dernier recours. Celles-ci sont de nature modérée (Cruickshank, 1990; Doyle, 1990). Cela s'explique par le fait que les problèmes de comportement dans les classes présentent rarement des menaces sérieuses à l'ordre ou à la sécurité (Doyle, 1990), mais aussi parce que leur efficacité à long terme pour résoudre des violations, même sérieuses, aux règles et à la vie de la classe n'est pas clairement établie. En fait, Doyle (1990) signale que la majorité des études sur le sujet formulent des contraintes morales et légales à de telles méthodes.

Les enseignants qui obtiennent le plus de succès dans la gestion de leur classe supervisent le déroulement des activités de près et sont capables de reconnaître rapidement, voire d'anticiper, les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi (Butler, 1987; Doyle, 1986, 1990; Good, 1983*a* et *b*, 1990; Tomic 1992; Wang, Haertel et Walberg, 1990). Ils savent prendre des mesures appropriées avant que le désordre n'apparaisse (Doyle, 1986, 1990; Tomic, 1992) et ils disposent de procédures et de techniques variées permettant de contrôler ces situations (Cruickshank 1990; Doyle 1986, 1990; Medley, 1977; Tomic 1992). Les enseignants qui gèrent bien leur classe appliquent une discipline équitable, cohérente et ferme envers tous les élèves (Griswold, Colton et Hansen, 1985; O'Neill, 1988).

— L'application des règles et des procédures

La recherche sur l'enseignement indique que les meilleurs gestionnaires de classe se basent sur trois principes pour créer l'ordre en début d'année: 1) la simplicité; 2) la familiarité; 3) la routinisation. Les premières activités ont des structures organisationnelles simples qui sont habituellement familières aux élèves (présentation à toute la classe, travail individuel plutôt qu'en de multiples petits groupes. Les premières tâches sont faciles à accomplir en un temps relativement court. Elles sont clairement spécifiées et sont menées à un rythme soutenu. Ces activités s'appuient fréquemment sur du travail que les élèves ont probablement déjà fait l'année précédente. Il semble qu'une bonne part du problème que constitue la gestion de la classe soit résolu par la sélection d'activités et de tâches appropriées pour le début de l'école (Doyle, 1990). À mesure que les élèves apprennent les routines, les enseignants en introduisent d'autres et, éventuellement, toutes les activités régulières deviennent routinisées.

L'implantation et le maintien, dans les activités d'enseignement, des règles de gestion de la classe sous forme de routines et de procédures contribuent à la fois à l'ordre et à l'accomplissement du travail. Elles diminuent notamment l'occurrence des comportements dérangeants (Berliner, 1984; Cruickshank, 1990; Griswold *et al.*, 1985; Reynolds, 1992; Roy, 1991; Waxman et Walberg, 1982) et influencent positivement la réussite scolaire (Brophy, 1986; Brophy et Good, 1986; Shavelson, 1983). Les règles et procédures qu'utilisent les enseignants efficaces sont concrètes, explicites et fonctionnelles. Les différents éléments sont clairement expliqués, les signaux de départ et d'arrêt des activités sont enseignés et les procédures, répétées (Doyle, 1986, 1990; Evertson, 1989; Good, 1983*b*).

Toutefois, le simple fait d'établir des règles n'est en aucune manière suffisant. Les enseignants doivent aussi démontrer leur volonté et leur habileté à agir quand elles sont violées, par exemple en sévissant et en prenant le temps de rappeler les règles et, si nécessaire, en les expliquant encore aux élèves. La routinisation des actions, comme nous l'avons déjà vu, fixe certains comportements et réduit la somme des informations qui doivent être évaluées, décidées ou manipulées par les enseignants. L'utilisation de routines libère du temps et de l'énergie pour d'autres activités. Le processus de routinisation des activités aide à maintenir l'ordre de la classe. D'abord, par le fait qu'elle atténue, à la fois pour les élèves et les enseignants, l'indétermination de la situation d'apprentissage. Ensuite, parce qu'elle réduit l'occurrence des interruptions, les participants connaissant la séquence normale des actions (Clark et Dunn, 1991; Doyle, 1990). Ainsi, peut-être n'est-il pas surprenant de lire chez Medley (1977) que les enseignants efficaces consacrent moins de temps et moins d'efforts à gérer leur classe que les enseignants moins efficaces.

Les enseignants qui obtiennent du succès en enseignement, tant ceux du primaire que ceux du secondaire, se montrent particulièrement habiles à établir des règles et des procédures dès le début de l'année scolaire (Cruickshank, 1990; Doyle, 1986; Evertson, 1989; Good, 1983*a* et *b*, 1990). Cette entreprise est cruciale compte tenu que l'ordre créé durant les premiers jours de l'école prédit le degré d'engagement des élèves et le niveau de perturbation de la classe pour le reste de l'année scolaire (Doyle, 1990). Même si ces derniers ne participent pas officiellement à la création ou à la mise en cause des règles établies par les enseignants, ils en affectent l'application par leurs manifestations d'acceptation ou de refus qui se traduisent par des degrés variables de coopération. Le nombre de règles implantées varie selon la composition des classes et la façon dont l'environnement est structuré. Doyle (1986) fournit en exemple qu'une classe d'élèves forts relativement structurée compte 42 règles dont 26 sont introduites durant les premiers sept jours de l'année tandis qu'une autre, plus formelle, composée d'élèves moyens comporte 52 règles, 28 d'entre elles étant introduites durant les 4 premiers jours de l'année. Enfin, une classe du type enseignement individualisé composée d'élèves faibles nécessite environ 135 règles dont 66 sont introduites pendant les 3 premiers jours.

Les règles de conduite font l'objet d'un modelage, c'est-à-dire qu'elles sont écrites, enseignées et revues au début de l'année et régulièrement par la suite (Brophy, 1983; Butler, 1987; Doyle, 1986, 1990; Evertson, 1989). Toutefois, les enseignants efficaces évitent soigneusement de surcharger les élèves d'informations en se centrant initialement sur leurs besoins immédiats tels que ce qu'il faut faire avec les boîtes à goûter; ce qu'il faut faire pour aller à la salle de toilette, etc. (Good, 1983*b*). Evertson (1989) précise que tout au long de la première semaine, une attention particulière est apportée au respect de ces procédures par les élèves. Ces dernières sont rappelées fréquemment et les comportements inadéquats sont corrigés immédiatement et de façon systématique. De plus, les conséquences relatives à leur manquement sont planifiées à l'avance (Butler, 1987).

Malgré les nombreuses critiques dont elle a fait l'objet (rigide, répétitive et trop axée sur la domination de l'enseignant), la méthode du *Whole-class instruction – recitation – seatwork* continue d'être celle qu'on emploie le plus, notamment au secondaire. Les études sur les questionnaires efficaces révèlent que les enseignants débutent avec ce type d'enseignement jusqu'à ce que les règles, procédures et routines soient bien établies; c'est alors seulement qu'ils passent à d'autres types d'enseignement (Evertson, 1989).

En somme, pendant les quatre ou cinq premières semaines de classe, les enseignants se préoccupent d'organiser l'environnement physique et social, d'évaluer les habiletés des élèves, de répéter les mêmes formes d'activités dans le but de les

familiariser aux règles et procédures, de leur expliquer les raisons de ces règles, de leur accorder l'occasion de les mettre en pratique, de leur donner des responsabilités et l'occasion de les assumer (Clark et Dunn, 1991; Clark et Peterson, 1986; Doyle, 1990; Griswold *et al.*, 1985; O'Neill, 1988).

Les enseignants qui semblent mieux gérer leur classe développent des procédures non seulement pour tenir les élèves responsables, mais aussi pour les aider à le devenir, que ce soit dans leur travail scolaire et dans leurs comportements (Evertson, 1989). Pour ce faire, les enseignants doivent : 1) expliquer clairement les exigences de travail; 2) développer des procédures pour communiquer les tâches et les consignes aux élèves; 3) surveiller le travail qui s'effectue; 4) établir des routines pour mettre en marche le travail; 5) procurer des rétroactions fréquentes. Les élèves sont incités et encouragés à développer leur sens des responsabilités et leur confiance en eux-mêmes. Les plus vieux d'entre eux doivent avoir des occasions de prendre des responsabilités sur des questions relatives à l'école et de participer au processus de décision à propos des problèmes importants de l'école (Butler, 1987).

— La supervision active de l'accomplissement du travail

Les habiletés de gestion de la classe sont corrélées avec les gains d'apprentissage des élèves non seulement parce qu'elles maximisent l'engagement des élèves dans leurs tâches, mais aussi parce que les bons gestionnaires tendent à être également de bons enseignants et vice versa (Brophy, 1979; Doyle, 1990). En outre, certaines études ont montré que les enseignants qui parviennent le mieux à amener leurs élèves à réaliser des gains d'apprentissage mettent l'accent sur la dimension scolaire non seulement dans les questions relatives à l'ensemble de la classe, mais aussi dans leurs interactions individuelles avec chaque élève (Brophy, 1979). En effet, les enseignants qui connaissent le plus de succès semblent ceux qui sont orientés sur la tâche et qui se montrent méthodiques dans le déroulement de la leçon tout en assurant une progression rapide du contenu à apprendre (Brophy, 1979). Il n'y aurait cependant pas de différence entre les bons gestionnaires et les moins bons quant à leur façon de réagir aux mauvais comportements des élèves. Toutefois, ceux qui démontrent de grandes habiletés de gestion adoptent certaines dispositions préventives permettant de minimiser la fréquence des comportements inadéquats (Brophy, 1983). Parmi celles-ci, notons l'habileté à effectuer plusieurs tâches simultanément (*overlapping*), l'habileté à livrer les leçons de manière à garder l'attention des élèves sur le contenu de la matière (*signal continuity and momentum in lessons*), l'habileté à employer des techniques de présentation et de questionnement susceptibles de garder le groupe en alerte et engagé (*group alerting and accountability in lessons*), la vigilance à l'égard des nombreux événements qui se produisent (*withitness*).

Le gestionnaire efficace voit à ce que la majeure partie du temps soit consacrée à la matière et s'assure que ses élèves apprennent réellement le contenu enseigné (Brophy, 1983). Les gains d'apprentissage sont plus élevés au sein des classes où les élèves reçoivent beaucoup de contenus d'enseignement et où ils jouissent d'un grand nombre d'interactions avec les enseignants, spécialement dans les leçons et les récitations dont le rythme doit être assez soutenu, sans toutefois compromettre les chances de succès (Brophy, 1979). Le type de travail qui est assigné aux élèves affecte également l'ordre de la classe. Quand le travail scolaire est routinier et familier, le flot de l'activité de la classe est typiquement souple et bien ordonné. Lorsque le travail est organisé à partir d'une approche-problème ou, quand les élèves sont appelés à interpréter les situations et à prendre des décisions pour accomplir les tâches, le flot de l'activité est fréquemment lent et perturbé. Ainsi, la gestion des tâches plus complexes requiert des habiletés de gestion exceptionnelles (Doyle, 1990).

Les recherches sur l'enseignement, particulièrement celles qui ont été menées auprès d'élèves du primaire issus de milieux ouvriers et de la classe moyenne de milieux urbains (précisons qu'il s'agit de données provenant des États-Unis), montrent que superviser le travail des élèves en classe se révèle plus fructueux que laisser les élèves travailler à leur pupitre sans supervision (Brophy et Good, 1986; Cruickshank, 1990; Porter et Brophy, 1988). Les recherches montrent, en effet, une relation positive entre la supervision assurée par l'enseignant et le succès dans la gestion de la classe (Evertson, 1989).

Les enseignants efficaces supervisent fréquemment l'apprentissage des élèves à la fois de manière formelle et informelle (Butler, 1987). Ils exercent une supervision continue du travail en groupe (Wang *et al.*, 1990) et se préoccupent d'ajuster le débit de la leçon aux besoins des élèves. Ces ajustements s'adressent à un élève en particulier sans affecter le déroulement global de la leçon (microajustements) ou encore, ils concernent la vitesse ou le contenu de la leçon (macroajustements) (Clark et Dunn, 1991). Pendant les périodes de travail individuel, ces mêmes enseignants supervisent de manière constante les activités dans le but de recueillir et de distribuer diverses informations leur permettant de poser des questions, de donner de courtes explications et de fournir des rétroactions ainsi que des renforcements appropriés (Butler, 1987; Rosenshine, 1986; Tomic, 1992). Cette façon de prendre le pouls du groupe, « d'habiter la classe », est positivement corrélée à la perception de l'efficacité de l'enseignant (Nussbaum, 1992; Rosenshine et Stevens, 1986). Nussbaum (1992) mentionne, en effet, que les enseignants efficaces circulent davantage dans la classe, qu'ils utilisent des comportements non verbaux signifiants et qu'ils maintiennent un contact des yeux avec les élèves de façon plus soutenue que les enseignants inefficaces. Ce comportement d'enseignement varie selon le degré scolaire concerné puisque Dunkin et Biddle (1974) rapportent que les ensei-

gnants du primaire circulent davantage que ceux du secondaire. Selon certains auteurs, il semble que le fait de circuler dans la classe soit une pratique qu'il faille encourager puisque les contacts avec les enseignants au cours du travail individuel, fait croître d'environ 10 % le taux d'engagement des élèves (Rosenshine, 1986), ce qui est susceptible d'influencer positivement leurs apprentissages et leurs résultats à des tests standardisés (Butler, 1987; Cruickshank, 1990; Doyle, 1986; Emmer, 1984; Good, 1983*b*; Rosenshine et Stevens, 1986; Waxman et Walberg, 1982).

L'effet positif engendré par la supervision efficace s'explique également par le fait que cette pratique peut permettre de créer un climat de classe plus détendu, plus sécurisant et plus ordonné. Dans le maintien d'un climat de classe propice à l'apprentissage, les rétroactions relatives aux comportements, par exemple, ceux qui correspondent aux exigences scolaires (Reynolds, 1992), jouent un rôle de régulation essentiel qui permet de fonctionner de manière productive (Evertson, 1989). En lien avec ce qui a déjà été mentionné, indiquons que l'effort de supervision et de soutien aux élèves sera d'autant plus grand que la tâche représente un défi élevé pour eux (Brophy et Good, 1986).

On identifie trois principales dimensions au travail de supervision. En premier lieu, les enseignants surveillent le groupe, c'est-à-dire qu'ils sont attentifs au déroulement des activités dans l'ensemble de la classe. L'attention portée aux élèves pris individuellement doit s'intégrer dans le cadre plus large de l'activité du groupe. La vigilance (*withitness*) des enseignants est associée positivement à la réussite des élèves (Cruickshank, 1990; Doyle, 1986). Les enseignants vigilants sont conscients de ce qui se passe dans leur classe. Leur succès dépend des éléments suivants: a) tous les élèves sont visibles en tout temps (Reynolds, 1992); b) les endroits passants restent dégagés; c) le matériel disponible en classe est toujours prêt, accessible et utilisé fréquemment (Evertson, 1989). Lorsque l'enseignement est dispensé à un petit groupe et que le reste de la classe effectue du travail sur une base individuelle, les enseignants efficaces prennent la précaution de disposer les sièges de telle sorte qu'ils puissent faire face à la fois au petit groupe et aux autres élèves (Rosenshine, 1986).

En second lieu, les enseignants observent les comportements ou les conduites. Ils sont particulièrement attentifs aux écarts par rapport au programme d'action prévu. Ils se montrent capables de reconnaître rapidement les problèmes de comportement plus sérieux et leurs sources, de les faire cesser avant qu'ils ne s'amplifient et qu'ils n'aient des conséquences publiques (Clark et Peterson, 1986; Cruickshank, 1990; Doyle, 1986; Medley, 1977; Reynolds, 1992). Les classes dont le vecteur central est faible et où sont fréquentes les actions qui s'effectuent hors du vecteur central sont fréquentes, sont des environnements au sein desquels les problèmes de comportement surviennent fréquemment (Doyle, 1990; Dunkin et Biddle, 1974; Good, 1983*a* et *b*).

Les stratégies qui maintiennent les apprenants actifs et engagés (*group alerting*) sont reliées de façon significative à un haut degré d'apprentissage de la part des élèves (Wang *et al.*, 1990). Les gestionnaires efficaces sont capables de livrer leur leçon de manière telle qu'ils gardent l'attention des élèves sur le contenu de la matière (Brophy, 1983). Par exemple, ils savent impliquer les élèves réticents (Cruickshank, 1990); ils regardent l'ensemble du groupe avant de désigner un élève; ils alternent les réponses données par l'ensemble du groupe avec celles fournies par un seul élève; ils demandent des volontaires pour répondre, ils lancent des défis en suggérant que la question à venir sera plus difficile, ils présentent un matériel nouveau et intéressant, ils utilisent diverses techniques de présentation et de questionnement, etc. (Brophy, 1983).

En dernier lieu, les bons gestionnaires de classe supervisent l'allure, le rythme et la durée des événements de la classe. Plusieurs études ont démontré que l'allure et le rythme sont les facteurs clés dans le maintien optimal de l'activité de la classe et la réussite des élèves (Wang *et al.*, 1990). Des délais trop longs ou des changements brusques dans la façon de diriger sont souvent associés à des comportements inappropriés et perturbateurs (Doyle, 1990). Doyle (1986), Cruickshank (1990), Reynolds (1992) et Tomic (1992) rapportent que des enseignants compétents cherchent à maintenir un flot d'activité régulier (*activity flow*) et un momentum adéquat des activités de la classe. L'interruption de ce flot, soit pour réfléchir à une alternative soit pour considérer les possibilités de changer de routine, augmente de façon draconienne le traitement de l'information par les enseignants ainsi que les comportements déviants des élèves (Doyle, 1986; Dunkin et Biddle, 1974; Shavelson, 1983; Shavelson et Stern, 1981). C'est pourquoi ils préfèrent généralement se concentrer sur l'activité initiée (le vecteur primaire). De plus, ces enseignants évitent d'interrompre inutilement leurs leçons pour réprimander un élève, car ils savent ignorer les distractions et les états d'inattention mineurs. Les gestionnaires habiles recourent plutôt à différents moyens comme, tels le simple contact visuel pour rappeler à l'ordre, poser une question ou faire un bref commentaire pour susciter l'attention (Brophy, 1983; Reynolds, 1992).

Les enseignants qui adaptent le rythme de leur enseignement au niveau des élèves (Waxman et Walberg, 1982) de même qu'à leurs besoins et leurs particularités (Good, 1983) favorisent leur apprentissage. Cruickshank (1990) mentionne que les enseignants efficaces sont conscients et sensibles aux différences entre les groupes de niveaux socioéconomiques ou culturels différents et qu'ils savent s'ajuster en conséquence. Ceux qui, par exemple, obtiennent généralement le plus de succès auprès des élèves provenant d'un milieu socioéconomique faible et présentant des habiletés réduites parcourent le programme plus lentement de manière à leur permettre de pratiquer davantage (Brophy, 1979). À l'opposé, les enseignants qui travaillent avec des élèves provenant d'un milieu socioéconomique élevé et possé-

dant de grandes habiletés, ont généralement plus de succès lorsqu'ils imposent un rythme rapide d'apprentissage (Brophy, 1979). L'enseignement aux élèves des premiers niveaux est facilité par l'emploi d'un mode de présentation rapide parce que cela contribue à maintenir l'attention vis-à-vis la leçon et parce que cela semble mieux adapté à l'apprentissage des habiletés de base. Avec ces élèves, il est préférable que les présentations soient courtes, ponctuées de récitations et d'occasions de pratique. L'enseignement aux élèves des niveaux supérieurs, où les contenus sont plus complexes, peut requérir l'adoption d'une allure réduite et l'allocation de temps pour chaque nouveau concept (Brophy, 1986).

Un environnement d'apprentissage efficace se caractérise notamment par le fait que les activités scolaires se déroulent sans à-coups, par le fait que les périodes de transition entre les activités sont brèves et ordonnées et que peu de temps est perdu à organiser la classe ou à transiger avec l'inattention ou la résistance des élèves (Brophy, 1986). Les gestionnaires habiles marquent clairement le début des transitions. Ils les orchestrent activement et minimisent la perte du momentum durant les changements d'activités (Doyle, 1986; Evertson, 1989). À l'opposé, les gestionnaires moins efficaces tendent à confondre les activités les unes avec les autres et ne réussissent pas à superviser les événements au cours des transitions. De plus, ces derniers prennent trop de temps pour compléter les mouvements entre les segments (Doyle, 1986). Une transition courte, flexible et facile à discerner grâce à l'utilisation de signaux de départ et d'arrêt clairs (Butler, 1987) semble favoriser l'apprentissage des élèves (O'Neill, 1988; Tomic, 1992; Wang *et al.*, 1990) dont l'engagement à la tâche et la réussite sont reliées au fonctionnement sans à-coup des activités de la classe (Evertson, 1989).

Le retour et le suivi sur les activités de gestion de la classe

Comme les sections précédentes, les deux suivantes abordent la question des mesures disciplinaires ainsi que celle des règles et des procédures. Toutefois, les résultats portent plutôt ici sur le suivi des actions entreprises dans la classe, ce que d'aucuns appellent parfois le moment postactif.

— Les mesures disciplinaires

Lorsque des comportements perturbateurs se manifestent, les bons gestionnaires de classe traitent avec les élèves dérangeants en privé afin d'éviter les conflits de pouvoir et ils s'enquêtent de leur niveau de conscience vis-à-vis les fautes commises en se montrant attentifs aux explications qu'ils fournissent (Reynolds,

1992). Il est essentiel que les enseignants s'assurent que les élèves comprennent pourquoi leurs comportements sont inacceptables et ne peuvent être tolérés. Ils essaient de faire en sorte que les élèves se comportent de façon responsable et qu'ils changent leurs comportements indésirables, par exemple, en contribuant au développement d'un plan de modification de comportement. Dans l'éventualité où les comportements et les attitudes ne changent pas de façon satisfaisante, les enseignants avertissent les élèves des conséquences qui peuvent survenir. En dernier lieu seulement sont invoquées d'éventuelles punitions.

L'analyse des effets de la punition et de la suspension suggère que ces stratégies ne sont pas, par elles-mêmes, éducatives et que, pour être efficaces, il faut les invoquer à l'intérieur d'un système de règles et de standards clairs de telle sorte que le comportement approprié devient l'intérêt principal (Doyle, 1990). Les décisions relatives à la suspension et aux punitions doivent être basées sur deux considérations. Pour qui seront-elles efficaces? Quels en seront les effets? L'effet des punitions dépend en partie de leur type et de la constance de la forme de punition utilisée. Les formes modérées comme la perte de privilèges ou la retenue peuvent effectivement communiquer aux élèves que les enseignants tiennent à ce qu'ils se comportent de façon civilisée en classe. La constance dans l'administration des punitions ressort comme un facteur déterminant. Des recherches démontrent en effet que l'inconstance provoque des réactions ambivalentes qui vont de l'extinction des comportements indésirables chez certains sujets à l'exacerbation de ces mêmes comportements chez d'autres. Les formes fortes de punitions, telles que les châtiments corporels, sont davantage controversées. Leurs effets sont imprévisibles, car cela peut même donner plus d'attention à ceux qui les reçoivent. On note également que les punitions corporelles créent une certaine hostilité chez les élèves concernés, ce qui rend difficile l'établissement ultérieur d'une relation de travail fructueuse. Finalement, s'il est clair que les punitions sévères tendent à inhiber les comportements indésirables, elles n'engendrent pas la production de comportements appropriés. Doyle (1990) rapporte que certains résultats préliminaires d'études suggèrent que les écoles où on a éliminé les punitions corporelles n'ont pas noté d'augmentation du nombre des problèmes de comportement.

La stratégie disciplinaire qui consiste à suspendre les élèves semble d'un emploi généralisé bien qu'il y soit difficile d'en prouver la valeur éducative. Elle a souvent pour effet de priver d'école ceux qui en ont le plus besoin. Elle peut également prendre l'allure d'une récompense si cela permet de retirer les élèves d'une situation à laquelle ils ne veulent pas faire face. Les informations disponibles sur la question ne permettent pas non plus de soutenir ni de réfuter s'il est justifié de croire que l'expulsion des fauteurs de trouble rendent les écoles mieux ordonnées et efficaces pour les autres élèves qui subissaient les dérangements. Certaines études dont la Philadelphia Study (Doyle, 1990, p. 124) rapportent que les écoles

où le taux de suspension est faible se rapprochent de la communauté, qu'elles mettent l'accent sur l'enseignement plutôt que sur le contrôle et que l'environnement est centré sur l'élève. En contrepartie, les écoles où le taux de suspension est élevé semblent se servir de cette stratégie disciplinaire pour amener les parents à l'école.

— Le retour sur les règles et procédures

Les récompenses matérielles employées par les enseignants à titre de renforcement positif pour les comportements acceptables ou les réponses correctes, que ce soit des jetons, des étoiles envoyées à la maison ou encore des figurines souriantes affichées dans la classe, contribuent à faire diminuer la fréquence de comportements déviants (Medley, 1977). Cette pratique améliore la présence des élèves en classe, accroît le nombre de réponses correctes et augmente l'engagement des élèves à l'égard des tâches (Bennett, 1978; Dunkin et Biddle, 1974). Les élèves que les enseignants perçoivent comme faisant des efforts sont davantage récompensés et moins punis. Ainsi, l'effort perçu semble plus important que l'habileté perçue dans l'attribution de récompenses et de punitions (Clark et Peterson, 1986). Les récompenses matérielles comme celles que nous venons de considérer sont associées à la réussite des élèves dans les niveaux d'enseignement inférieurs. Par contre, au secondaire, les récompenses concrètes semblent avoir peu d'influence sur la réussite et peuvent même produire un effet négatif sur la motivation (Griswold *et al.*, 1985).

L'efficacité des récompenses de type reconnaissance symbolique varie selon la situation. Celles-ci peuvent inclure des cérémonies où on souligne le mérite à l'école, des présentations publiques des travaux des élèves et des prix. Il semble que les récompenses symboliques apportées aux parents par les élèves constituent de subtiles sources de motivation pour ces derniers. En ce qui concerne la remise de prix, les résultats de la recherche demeurent imprécis alors qu'on rapporte qu'ils ont peu d'effets sur la motivation ou encore qu'ils engendrent des effets négatifs sur cette variable (Griswold *et al.*, 1985).

Les recherches récentes montrent que les corrélations entre l'emploi des éloges et les gains d'apprentissage sont faibles et vont dans plusieurs directions. Ces résultats nuancent quelque peu les propos de Medley (1977) qui rapporte que les enseignants qui utilisent plus de louanges ou de motivations positives que de critiques produisent davantage d'effets positifs sur les élèves. Néanmoins, les éloges des enseignants, en tant que renforcements positifs pour les comportements acceptables, réduisent la quantité de comportements déviants manifestés par les élèves (Dunkin et Biddle, 1974). L'efficacité des éloges dépend cependant d'une série de facteurs. Elle est supérieure lorsque les éloges sont spécifiques plutôt que globaux; quand ils sont utilisés avec les élèves dépendants et anxieux; quand ils sont donnés en privé plutôt qu'en public; quand ils sont utilisés dans le but d'attirer

l'attention sur le contenu à apprendre et sur la réussite des élèves; quand ils sont exprimés avec chaleur et encouragement, particulièrement auprès des élèves plus jeunes; quand ils ne pas trop fréquents; quand ils sont crédibles et enfin, quand ils sont liés au contexte (Brophy 1986; Griswold *et al.*, 1985; O'Neill, 1988).

L'emploi des félicitations semble être efficace parmi les élèves des premier et second cycles du primaire lorsque celles-ci prennent la forme de récompenses symboliques et quand elles sont administrées aux élèves moins habiles ou issus d'un milieu socioéconomique faible. Inversement, les félicitations se révèlent moins efficaces à mesure que monte le niveau d'enseignement (Griswold *et coll.*, 1985), quand elles sont initiées par les élèves, quand elles sont formulées verbalement et lorsqu'elles s'adressent aux élèves qui proviennent de milieux socioéconomiques élevés ou qui démontrent de grandes habiletés. Il ressort que les enseignants peuvent remplacer avantageusement les félicitations par des commentaires écrits informatifs et précis sur le travail, particulièrement si les commentaires s'adressent aux propres attentes des élèves (Griswold *et al.*, 1985; O'Neill, 1988). Le fait de féliciter les élèves peut aider à construire leur estime de soi et à établir une relation amicale avec eux (Griswold *et al.*, 1985). Il s'agit toutefois d'une arme à double tranchant, car trop de félicitations ou des félicitations inopportunes peuvent ne pas favoriser l'apprentissage (O'Neill, 1988). Pour être vraiment efficace, les félicitations doivent, semble-t-il, être clairement reliées au sujet qui préoccupe les enseignants et les élèves. Leur crédibilité dépend de ce qu'elles dégagent, à savoir si elles paraissent sincères ou superficielles.

L'interprétation des résultats obtenus quant à l'utilisation des critiques et à leurs conséquences sur l'apprentissage et les attitudes des élèves requiert de multiples nuances. En effet, si certaines études ne rapportent aucun lien entre ces variables, quelques-unes signalent l'existence d'une relation favorable entre ces variables en enseignement de l'anglais et de la littérature (Dunkin et Biddle, 1974) bien que des effets néfastes sur le plan affectif puissent survenir (hypocondrie, rejet des élèves, moins de motivation à réussir, faible estime de soi, crainte de l'échec et plus grande dépendance). D'autres études mettent au contraire en évidence que la quantité de critiques formulées par les enseignants au cours d'une leçon est reliée négativement à la réussite des élèves (Evertson, 1989; O'Neill, 1988). À ce sujet, Good (1990) révèle, sur la base de plusieurs recherches, qu'environ le tiers des enseignants se comportent d'une manière telle qu'ils contribuent à maintenir une piètre performance chez les élèves considérés comme faibles en critiquant ces derniers plus souvent que les élèves forts lors de réponses incorrectes et en leur accordant moins d'éloges qu'aux seconds pour leurs réponses correctes. L'auteur prétend que ces comportements d'enseignement peuvent amener les élèves faibles à adopter un style passif d'apprentissage. Par ailleurs, Dunkin et Biddle (1974) signalent l'existence d'un lien entre une plus faible réussite antérieure des élèves et une plus grande utilisation de critiques par les enseignants.

Les résultats concernant l'effet des critiques comme renforcements négatifs à des comportements déviants sur la production ultérieure de tels comportements par les élèves sont contradictoires. Cependant, les renforcements négatifs administrés doucement réduisent le nombre de comportements déviants (Dunkin et Biddle, 1974). En ce sens, il semble que la plupart des réactions des enseignants s'effectuent sur un ton positif ou neutre et que les réactions exprimées sur un ton négatif surviennent plutôt rarement. Dunkin et Biddle (1974) rapportent également que les critiques n'exercent aucune influence sur l'utilisation de louanges ou sur l'acceptation des idées des élèves pas plus que sur les résultats des enseignants à des tests mesurant leur souci vis-à-vis les élèves.

L'usage peu fréquent et judicieux des critiques peut parfois produire des effets souhaitables chez les élèves. À titre d'exemple, des corrélations positives entre l'utilisation des critiques et la réussite scolaire ont été trouvées dans le cas d'élèves du primaire issus de milieux socioéconomiques favorisés dont le rendement et la qualité des travaux étaient insatisfaisants (Berliner, 1984; Brophy et Good, 1986; Cruickshank, 1990; Medley 1977; O'Neill, 1988) À l'opposé, les effets néfastes les plus déterminants des critiques se manifestent chez les élèves du primaire issus d'un milieu socioéconomique faible ou montrant des habiletés réduites (O'Neill, 1988). Les enseignants efficaces ressortent sans aucun doute comme étant ceux qui se montrent capables d'être sélectifs dans l'utilisation de réprimandes ou de critiques (Griswold *et al.*, 1985; Medley, 1977).

D'autres comportements, tels que les rétroactions, peuvent cacher des formes insidieuses de critiques. Pour les enseignants, la prudence s'impose ici encore. La documentation analysée indique que, dans presque tous les cas, les rétroactions négatives formulées aux élèves doivent consister en une simple négation affectivement neutre plutôt qu'en une critique personnelle. En regard des résultats retrouvés dans la documentation scientifique, il convient de mentionner que l'utilisation de la rétroaction corrective requiert, elle aussi, passablement de prudence, surtout chez de jeunes élèves qui risquent de la percevoir davantage comme une critique démotivante. On suggère, pour cette clientèle, de s'en tenir particulièrement aux félicitations et aux encouragements.

Limites et pistes de réflexion

La synthèse effectuée dans le cadre de cette étude permet de mettre en évidence les progrès considérables accomplis par la recherche en enseignement depuis le début des années soixante-dix, surtout si l'on tient compte de la relative pauvreté des informations dont nous disposons au sujet du processus d'enseignement avant cette période. Les résultats présentés tout au long des pages précédentes

montrent qu'il existe des actions des enseignants qui se révèlent plus efficaces que d'autres en ce qui a trait à la gestion de la classe⁵.

Deux principales limites de ce travail doivent cependant être signalées. D'abord, nous n'avons présenté ici qu'une sélection des résultats portant sur la gestion de classe et avons laissé de côté les résultats concernant la gestion de la matière ou des apprentissages. Il faut toutefois préciser que cette distinction entre les deux grandes fonctions de l'enseignant ne doit pas être vue comme l'expression d'une différenciation marquée des deux activités; l'une et l'autre sont intimement imbriquées. Ensuite, de tels résultats issus d'une synthèse de synthèses ne peuvent qu'être très généraux. La vision d'ensemble que nous y gagnons fait perdre de vue les détails. En outre, le contrôle de la validité et de la fiabilité des sources est ici impossible. Nous avons donc dû analyser des synthèses qui souvent n'explicitaient aucunement la méthodologie utilisée pour traiter les données. La précision de nos résultats ne peut qu'en souffrir. Par ailleurs, un projet de synthèse des résultats de recherches est tributaire des options théoriques et méthodologiques les plus populaires à un moment donné. C'est pourquoi, dans notre corpus de recherche, nous retrouvons une majorité de recherches qui ont été menées à partir d'une approche processus-produit.

Cependant, les résultats mis au jour font ressortir des dimensions du travail des enseignants qui semblent de première importance. Premièrement, l'enseignement apparaît comme un métier interactif. La qualité du rapport pédagogique et humain qui s'installe entre les maîtres et les élèves dépend entre autres de leur connaissance mutuelle. Ainsi, les enseignants expérimentés cherchent dès le début de l'année scolaire à recueillir des informations à propos de leurs protégés. Celles-ci couvrent un assez large éventail d'aspects qu'ils utilisent à fond, notamment dans leur travail de planification. En retour, la connaissance que les élèves acquièrent au sujet de leur maître provient des attitudes et des dispositions affichées par ceux-ci de même que de leurs attentes et exigences formulées en regard du rendement scolaire et des comportements en classe des élèves. Une joute, un travail interactif, s'instaure donc entre le maître et les élèves où les comportements de l'un entraînent les réactions des autres et réciproquement, où chacun essaie de décoder les pensées et les actions à venir de l'«adversaire»; l'issue de ce jeu humain organisé qui obéit comme tout jeu à certaines règles est pour une bonne part incertaine.

Or, si ce qui vient d'être dit est, dans une certaine mesure, bien connu et peut même sembler évident, il faut considérer les implications profondes de telles constatations. À ce propos, les résultats des recherches montrent bien que le travail enseignant est centré sur un collectif humain (et non pas, comme d'autres professions de relations humaines, sur une relation un à un). La nature de ce collectif détermine les actions nécessaires et celles qui sont possibles. Le groupe d'élèves n'est

pas une équipe de collaborateurs, il est constitué de personnes qui résistent parce qu'elles n'ont pas choisi d'être là. Par ailleurs, outre le moment de la planification, l'enseignant agit en public et chacune de ses actions participe d'une histoire commune et s'ajoute à la mémoire collective. De plus, le fait d'avoir affaire à un collectif pose la question de l'équité comme une des préoccupations centrales de la gestion de la classe. Les recherches sur la gestion de la classe font ressortir les dimensions profondément éthiques du travail enseignant et, partant, sa forte charge symbolique et interprétative. Elles laissent en outre entrevoir plusieurs dilemmes qui ne peuvent trouver que des solutions partielles, partiales et provisoires: poursuivre une mission d'instruction sans négliger l'objectif de socialisation, agir avec un groupe tout en tenant compte des particularités de chacun, etc.

Deuxièmement, et en continuité avec ce qui précède, l'enseignement apparaît comme un métier où il est nécessaire de posséder un bon jugement. Les enseignants évoluent en effet dans un espace social complexe, contraint, mais qui est aussi contingent et porteur de nombreuses indéterminations. Il est (et sera) impossible, en dépit des importants progrès réalisés par la recherche en enseignement depuis vingt-cinq ans, de contraindre les enseignants à appliquer rigoureusement les principes et les résultats rapportés par la recherche, sans automatiquement les condamner à intervenir d'une façon qui soit mal adaptée aux circonstances. Si nous nous interrogeons quant à la pertinence de les priver de l'exercice de leur jugement et de leurs capacités délibératives, c'est que tant la fragilité des résultats présentés ici que la complexité de la situation pédagogique constituent des entraves sérieuses à l'adoption d'une vision strictement applicationniste des résultats de la recherche. En effet, comment fixer les attentes pour un groupe d'enfants dont les performances sont hétérogènes? Comment être à la fois prévisible pour sécuriser les élèves et suffisamment imprévisible pour les garder sur le qui-vive? Quelle place faut-il réellement laisser à l'humour, aux anecdotes personnelles et aux faits durant les présentations à l'ensemble du groupe? Quand et à quelle vitesse est-il préférable d'introduire le nouveau matériel au début de l'année scolaire? Qu'est-ce qu'un rythme adéquat pour les activités de la classe? Qu'est-ce qu'un emploi judicieux des critiques? Ces questions ne trouvent et ne pourront trouver aucune réponse scientifique dans la documentation analysée. Elles conviennent à la prudence dans l'utilisation des résultats des recherches en enseignement.

Conclusion

Les recherches de terrain en enseignement, et plus particulièrement celles sur la gestion de la classe, se sont multipliées depuis les trois dernières décennies au point de nécessiter la rédaction de nombreuses synthèses de recherches. Or, avec la prolifération de ces dernières, il est apparu essentiel de procéder à une nouvelle

synthèse, une analyse de contenu de troisième niveau, afin de tenter de dégager des convergences dans les résultats. À partir d'un corpus de 42 revues narratives et synthèses quantitatives, nous avons identifié des résultats qui portaient sur divers aspects de la gestion de la classe selon les moments de planification, d'interaction avec les élèves et de retour sur l'action. Ces énoncés, bien qu'ils soient souvent fort généraux, font clairement ressortir l'importance de la dimension de la gestion de classe dans l'enseignement. Il devient presque impossible désormais de penser en arriver à un enseignement efficace en ne se souciant que du seul contenu à transmettre. Au contraire, sous toutes sortes d'aspects, les résultats colligés font ressortir que les procédures de gestion de classe doivent être considérées au cœur de l'effet enseignant.

NOTES

1. Cette recherche a bénéficié de l'appui des fonds FCAR et CRSH. Denis Simard, professeur à la Faculté de musique de l'Université Laval, et Annie Malo, étudiante au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de la même université, y ont également participé.
2. Bien que nous cherchions ici à comprendre quelles sont les pratiques de gestion de la classe qui semblent produire les meilleurs effets sur les élèves (effets en regard de la réussite scolaire ou du climat d'apprentissage), nous n'avons pas retenu les effets des pratiques enseignantes comme critères d'inclusion des études parce que, comme nous l'avons déjà précisé en introduction, les recherches retenues devaient porter sur une base de connaissances en enseignement et débordaient ainsi la seule question de la gestion de la classe.
3. Le lecteur retrouvera en bibliographie la totalité des 42 textes analysés. Cependant, comme cet article ne représente qu'une partie d'une recherche plus vaste, il est possible que les résultats présentés ici ne mentionnent pas tous les textes analysés.
4. Les routines d'activités visent l'identification des composantes d'une activité. Les routines d'intervention visent la sélection de méthodes, de procédures et les types de questionnement pour un objectif donné. Les routines de supervision prévoient la gestion et l'organisation des activités entre elles. Enfin, les routines d'exécution servent à l'établissement de principes d'organisation et de contrôle des décisions émanant de la planification.
5. On aura toutefois la prudence de garder à l'esprit que la catégorisation des comportements de l'enseignant comporte toujours le danger de présenter une vision stéréotypée et figée de la pratique de la gestion de la classe. En cela, les résultats décrits plus haut doivent être abordés moins comme des « mots d'ordre » prescrivant l'action à entreprendre que comme des « mots de passe » utiles pour alimenter la réflexion de quiconque se préoccupe de l'enseignement.

Abstract – The authors present an analysis of forty research reviews, written in English, which report work conducted in primary and secondary schools. They point out that contemporary scientific research in teaching places much importance on classroom management competence as a variable that facilitates students' learning. They note that student learning can no longer be examined only in relation to didactic dimensions and, as a result, classroom management is seen as central to teacher effect on learning.

Resumen – Los autores analizan los resultados de aproximadamente cuarenta síntesis de investigaciones anglosajonas llevadas a cabo principalmente en escuelas primarias y secundarias. Se concluye que la documentación científica contemporánea sobre la enseñanza da mucha importancia a la competencia en gestión de la clase, considerada esta como variable susceptible de favorecer el aprendizaje de los alumnos. A la vista de esos trabajos, parecería que el aprendizaje de los alumnos no puede ser abordado solamente desde una dimensión didáctica y que, en consecuencia, la gestión de la clase parece estar de más en más, en el centro del «efecto docente».

Zusammenfassung – Die Autoren analysieren die Resultate von ca. 40 Forschungsvorhaben aus dem angelsächsischen Raum, die vorwiegend im Grund- und Sekundarschulbereich durchgeführt worden sind. Daraus geht hervor, dass die gegenwärtige wissenschaftliche Literatur zu Fragen der Schulpraxis sehr großes Gewicht auf die Klassenleitung als einer wichtigen Variablen im Lernprozess legt. Eine genauere Lektüre dieser Arbeiten macht deutlich, dass der Lernprozess der Schüler nicht ausschließlich in Zusammenhang mit didaktischen Dimensionen gesehen werden kann. Die Klassenleitung ist von essentieller Bedeutung für den “Lerneffekt”.

RÉFÉRENCES

- *Bennet, S.N. (1978). Recent research on teaching: A dream, a belief, and a model. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 127-147.
- *Berliner, D.C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P.L. Hosford (dir.), *Using what we know about teaching* (p. 51-81). Washington (DC): Association for Supervision and Curriculum Development.
- *Brophy, J.E. (1979). Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- *Brophy, J.E. (1983). Classroom organisation and management. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 23-27). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- *Brophy, J.E. (1986). *Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for I* (Kessels et Korthagen, 1996). Washington (DC): U.S. Department of Education.
- *Brophy, J.E. (1987). Synthesis of research on strategies for monitoring students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40-48.
- *Brophy, J.E. (dir.) (1989). *Advances in research on teaching* (vol. 1). Greenwich (CO): JAI Press.
- Brophy, J.E. et Evertson, C.M. (1974). *Process-product correlations in the Texas teacher effectiveness study: Final report*. Austin (TX): Research and Development Center for Teacher Education, Texas University.
- Brophy, J.E. et Evertson, C.M. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- *Brophy, J.E. et Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York (NY): Macmillan.
- Brophy, J.E. et Putnam, J.G. (1979). Classroom management in the elementary grades. In D. Duke (dir.), *Classroom management*. The seventy-eight yearbook of the national society for the study of education (Partie II, p. 182-216). Chicago (IL): The University of Chicago Press.
- *Butler, J.A. (1987). Effective schooling practices: A research synthesis. In G. Druian et J.A. Butler (dir.), *School improvement research series. Research you can use* (p. 56-75). Washington (DC): Office of Educational Research and Improvement.

- Cangelosi, J.S. (1993). *Classroom management strategies. Gaining and maintaining students' cooperation*. New York (NY):Longman.
- Carter, K. et Doyle, W. (1987). Teacher's knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 147-160). Londres: Cassell.
- *Clark, C.M. (1983). Research on teacher planning : An inventory of the knowledge base. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 5-15). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- *Clark, C.M. et Dunn, S. (1991). Second generation research on teachers's planning, intentions and routines. In H.C. Waxman et H.J. Walberg (dir.), *Effective teaching current research* (p. 183-201). Berkeley (CA):McCutchan.
- *Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). Teacher's thought processes. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-296). New York (NY):Macmillan.
- *Cruickshank, D.R. (1990). *Research that inform teachers and teacher educators*. ED 325476. Bloomington (PA):Phi Delta Kappa.
- Doyle, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (vol. 5, p. 163-198). Itasca (IL):American Educational Research Association.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. In L.S. Shulman (dir.), *Review of research in education* (vol. 5, p. 69-74). Itasca (IL):F.E. Peacock.
- *Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York (NY):Macmillan.
- *Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O.C. Moles (dir.), *Student disciplines strategies: Research and practice* (p. 113-127). New York (NY):State University of New York Press.
- *Druva, C.A. et Anderson, R.D. (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome : A meta-analysis of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(5), 467-479.
- *Dunkin, M.J. et Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York (NY):Holt, Rinehart and Winston.
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom discipline and management*. Columbus (OH):Macmillan.
- *Emmer, E.T. (1984). *Current research on effective classroom management*. Austin (TX): Research and Development Center for Teacher Education, Texas University.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., Clements, B.S. et Worsham M.E. (1997). *Classroom management for secondary teachers*. Boston (MA):Allyn and Bacon.
- *Evertson, C.M. (1989). Classroom organization and management. In M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 59-70). New York (NY):Pergamon.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Malo, A. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy:Presses de l'Université Laval.
- *Good, T.L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary schools. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64.
- *Good, T.L. (1983a). Research on classroom teaching. In G. Sykes et L.S. Shulman (dir.), *Handbook of teaching and policy* (p. 42-80). New York (NY):Longman.
- *Good, T.L. (1983b). Recent classroom research: Implications for teacher education. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 55-64). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- *Good, T.L. (1990). Building the knowledge base of teaching. In D.D. Dills (dir.), *What teachers need to know. The knowledge, skills and values essential to good teaching* (p. 17-75). San Francisco (CA):Jossey-Bass.

- Griswold, P.A., Colton, K. et Hansen, J.B. (1985). Effective compensatory education sourcebook (Vol. 1 – *A review of effective educational practices*). Portland (OR): Northwest Educational Laboratory.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19(2), 18-25.
- Levin, J. et Nolan, J. (1996). *Principles of classroom management*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- *Medley, D.M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*. Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education.
- Miles, M.B. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- *Nussbaum, J.F. (1992). Effective teacher behavior. *Communication Éducation*, 41(2), 167-180.
- *O'Neill, G.P. (1988). Teaching effectiveness: A review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 162-185.
- *Porter, A. C. et Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45(8), 74-85.
- *Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- *Roshenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- *Rosenshine, B. et Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 376-391). New York (NY): Macmillan.
- *Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Service de recherche et de perfectionnement, Cégep de Rimouski.
- *Shavelson, R.J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- *Shavelson, R.J. et Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 3-36). New York (NY): Macmillan.
- Tauber, R.T. (1990). *Classroom management from A to Z*. Chicago (IL): Holt, Rinehart and Winston.
- *Tomic, W. (1992). *Effective teacher practices*. Heerlen (Pays-Bas): Open University.
- *Walberg, H.J. (1985). Instructional theories and research evidence. In M.C. Wang et H.J. Walberg (dir.), *Adapting instruction to individual difference* (p. 3-23). Berkeley (CA): McCutchan.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of research on teaching. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 214-229). New York (NY): Macmillan.
- *Walberg, H.J. (1990). Productive teaching and instruction : Assessing the knowledge base. *Phi Delta Kappa*, 71(6), 470-478.
- *Walberg, H.J. et Waxman, H.C. (1983). Teaching, learning, and the management of instruction. In D.C. Smith (dir.), *Essential knowledge for beginning educators* (p. 38-54). Washington (DC): American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- *Walberg, H.J. et Wang, M.C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In M.C. Wang, M.C. Reynolds et H.J. Walberg (dir.), *Handbook of special education : Research and practice* (Vol. 1 – Learner characteristics and adaptive education, p. 113-128). New York (NY): Pergamon.
- *Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1990). What influences learning: A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30-43.
- *Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 295-304.

- *Waxman, H.C. et Walberg, H.J. (1982). The relation of teaching and learning: A review of reviews of process-product research. *Contemporary Educational Review*, 1(2), 103-120.
- *Wise, K.C. et Okey, J.R. (1982). A meta-analysis of the effects of various science teaching strategies on achievement. *Journal of Research in Science Teaching* 26, 20(5), 419-435.