



Avis
au ministre
de l'Éducation

**POUR UNE GESTION DE CLASSE
PLUS DYNAMIQUE
AU SECONDAIRE**

La préparation de cet avis a été confiée à la Commission de l'enseignement secondaire dont on trouvera la liste des membres à la fin.

Recherche : M. Jacques Bordage, coordonnateur de la Commission de l'enseignement secondaire, avec l'aide de la firme Discas.

Rédaction : M. Jacques Bordage, coordonnateur de la Commission de l'enseignement secondaire, avec la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Préparation technique : Mmes Jacqueline Giroux, Lise Ratté, Monique Bouchard

Avis adopté à la 424^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 30 novembre 1994 et publié en septembre 1995

ISBN : 2-550-24919-4

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale du Québec, 1995.

EN GUISE DE RÉSUMÉ

Le concept de gestion de classe peut être interprété comme une relecture de l'enseignement et de l'apprentissage réalisés au sein de la classe, dans le contexte des réalités psychosociales nouvelles des jeunes d'aujourd'hui. L'avis cherche à montrer qu'**il est souhaitable et possible de s'engager dans une dynamique d'amélioration de la gestion de classe** : non seulement les enseignantes et enseignants pourraient-ils y confirmer ou y retrouver le plaisir d'enseigner, mais les élèves eux-mêmes pourraient y redécouvrir le sens de leurs apprentissages et une motivation qu'ils ont souvent perdue.

La gestion de classe est présentée dans l'avis comme **l'ensemble des actions qu'une enseignante ou un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe** afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement. Toute particulière qu'elle soit, la gestion de classe demeure une gestion et, en tant que telle, elle comporte une phase d'orientation et de préparation de l'action éducative (phase préactive), d'action et d'interaction (phase active et interactive) et de rétroaction (phase postactive). Cette optique de la gestion de classe est féconde : elle relie entre elles l'ensemble des actions éducatives qui entourent la classe et elle considère la classe elle-même — et même l'école et la commission scolaire — comme un environnement éducatif, dont toutes les composantes sont interreliées, pour le meilleur apprentissage et le meilleur développement possibles des élèves.

L'avis propose **un ensemble d'indicateurs ou de pratiques qu'on pourrait envisager comme gagnants** du point de vue d'une bonne gestion de classe : ce sont des comportements et des attitudes aussi bien des enseignantes et enseignants que des élèves eux-mêmes : par exemple, droit de parole, participation active et recherche de soutien de la part des élèves ; passion pour l'enseignement, capacité de transiger et valorisation des élèves de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Mais, comme le laissent entendre les indicateurs, une bonne gestion de classe suppose **chez l'enseignante ou l'enseignant la présence de certaines compétences** : compétences à anticiper, à motiver, à piloter un groupe-classe, à diversifier l'enseignement et à remettre en question sa pratique, au besoin.

Dans l'avis, **tous les intervenants sont invités, chacun selon ses responsabilités, à s'engager dans une dynamique d'amélioration de la gestion de classe**. Le **personnel enseignant** est invité à réviser ses pratiques dans le sens, par exemple, d'un plus grand souci à accorder aux préparations de cours, d'une diversification des moyens d'enseignement, d'une plus grande mise à profit du potentiel du travail en équipe dans la classe et de la création d'un climat favorable à l'apprentissage et aux rapports humains. **L'école** peut aussi faire sa part pour l'amélioration de la gestion de classe : en développant une culture institutionnelle faite de communication et de transparence, en soutenant toute volonté d'amélioration de l'enseignement et en réduisant les facteurs physiques, organisationnels et pédagogiques qui nuisent à une gestion de classe dynamique. La **commission scolaire** a son rôle à jouer ici, en faisant participer le personnel de première ligne aux décisions qui ont des effets sur la gestion de classe et en décentralisant jusqu'aux écoles des responsabilités que les professionnels de la gestion et de l'enseignement peuvent avantageusement assumer. Le **Ministère**, également, peut

exercer son leadership en épaulant les actions des milieux, en poursuivant la revalorisation de la profession enseignante et de la formation initiale des maîtres, en soutenant la recherche-action en gestion de classe, en recentrant les programmes sur leurs contenus essentiels et en favorisant une plus grande autonomie des écoles. Les **parents**, enfin, peuvent contribuer à titre de collaborateurs et d'alliés naturels du personnel scolaire.

Au total, **une gestion de classe plus dynamique au secondaire ne peut que rendre les apprentissages plus signifiants pour les élèves et stimuler leur motivation, comme sans doute celle du personnel enseignant lui-même.** C'est donc un moyen qui peut contribuer à faire reculer les frontières du décrochage et à favoriser la réussite scolaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE I :	COMPRENDRE DE QUOI IL S'AGIT 3
1.1	Pourquoi on s'interroge sur la gestion de classe 3
1.1.1	Des situations révélatrices 3
1.1.2	Des réalités nouvelles 5
1.2	Ce qu'est la gestion de classe 7
1.2.1	Une médiation spécifique 7
1.2.2	Des propriétés particulières 8
1.2.3	Des éléments interreliés qui en facilitent l'amélioration 9
1.3	Les différentes phases de la gestion de classe 9
1.3.1	Orienter l'action et la préparer 9
1.3.2	Agir 10
1.3.3	Évaluer et rétroagir 13
CHAPITRE II :	RELEVER LE DÉFI D'UNE BONNE GESTION DE CLASSE. 15
2.1	Des indicateurs à prendre en considération 15
2.1.1	De la part des élèves en classe 15
2.1.2	De la part de l'enseignante ou l'enseignant 16
2.2	Des compétences à développer 16
2.2.1	Compétence à anticiper 17
2.2.2	Compétence à motiver 18
2.2.3	Compétence à «piloter» un groupe-classe 19
2.2.4	Compétence à diversifier l'enseignement 21
2.2.5	Compétence à se remettre en question et à changer sa pratique au besoin 22

2.3	Des conditions à améliorer	23
2.3.1	Des aspects physiques et organisationnels	23
2.3.2	Le cadre institutionnel	26
2.3.3	Le facteur « commission scolaire »	27
2.3.4	La politique éducative et les programmes du Ministère	28
CHAPITRE III :	S'ENGAGER DANS UNE DYNAMIQUE D'AMÉLIORATION CONTINUE	31
3.1	Des pratiques enseignantes révisées	31
3.1.1	Accorder un souci particulier aux préparations de cours	31
3.1.2	Diversifier les moyens d'enseignement	33
3.1.3	Mettre davantage à profit le potentiel du travail en équipe dans la classe	34
3.1.4	Créer et entretenir le bon climat de la classe	35
3.2	Des conditions facilitantes dans l'école	37
3.2.1	Créer une culture institutionnelle faite de communication, de transparence et de confiance	37
3.2.2	Susciter une volonté d'amélioration généralisée	38
3.2.3	Réduire les facteurs institutionnels défavorables à la gestion de classe	39
3.3	Une commission scolaire ouverte aux changements nécessaires	41
3.4	Un Ministère qui épaulé les actions des milieux	41
3.5	Des parents qui soient des collaborateurs	43
	CONCLUSION	45
	ANNEXES	47
	BIBLIOGRAPHIE	57

INTRODUCTION

L'adolescent ou l'adolescente vient à l'école pour apprendre et se développer. Cela a lieu principalement dans la classe et suppose de l'enseignante ou l'enseignant qu'il crée un environnement propice à l'apprentissage : on parle alors de la **gestion de classe**, ce que d'aucuns nomment également la conduite de classe. Gérer ou conduire¹ sa classe comprend tout ce que l'enseignant ou l'enseignante réalise, que ce soit avant, pendant ou après ses cours, pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages².

Il va de soi qu'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et leur développement requiert de tenir compte de ce qu'ils sont, du contexte qui est le leur et de ne pas faire fi, par exemple, de l'univers médiatique dans lequel ils baignent. Aussi cet avis se situe-t-il dans la foulée du précédent avis du Conseil portant sur les jeunes du secondaire³. Il interpelle ici d'abord l'enseignant ou l'enseignante, mais aussi chaque intervenante ou intervenant du milieu scolaire à quelque niveau qu'il soit ; il souligne que, si gérer une classe est une action complexe, cette complexité offre cependant des défis que chaque enseignante ou enseignant peut relever. Il pose aussi les conditions permettant à tout un chacun de relever ces défis : la première, certes, que l'enseignante ou l'enseignant soit prêt à interroger ses façons de faire et à entrer dans une dynamique d'amélioration ; la seconde, inséparable de la première, que l'environnement scolaire, proche et lointain, stimule et encourage le personnel enseignant à s'engager dans un tel processus de progrès et lui assure le soutien nécessaire. En définitive, cet avis entend montrer qu'il est souhaitable et possible de s'engager dans une dynamique d'amélioration de la gestion de la classe. Non seulement les enseignantes et enseignants pourraient-ils y confirmer ou y retrouver le plaisir d'enseigner, mais les élèves eux-mêmes pourraient sans doute y redécouvrir le sens de leurs apprentissages et une motivation qu'ils ont souvent perdue : de tout cela, l'école secondaire a un réel besoin.

C'est à sa Commission de l'enseignement secondaire que le Conseil a confié l'élaboration de cet avis. Des écrits portant sur le sujet ont été analysés : une bibliographie présentée à la fin de l'avis en fait la liste. Quelques experts en la matière ont également été rencontrés⁴. Mais c'est surtout par la visite des milieux scolaires⁵ que la Commission a cherché à cerner quelles compétences et quelles conditions sont aujourd'hui nécessaires pour bien gérer ou mener une classe.

L'avis comporte trois chapitres. Le **premier chapitre** souligne l'opportunité de se pencher sur la gestion de classe, en donne une définition et en détermine les différentes composantes. Le **deuxième chapitre** donne une liste

1. Les deux termes seront également utilisés dans le même sens dans le présent avis.
2. Une définition plus précise sera donnée et analysée au chapitre premier.
3. CSE, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, Québec, 1994.
4. Personnes consultées : Mme Jocelyne Cormier et M. Jacques Henry, de la firme *Discas*; M. Robert Goyette, de l'Université du Québec à Montréal ; M. Jean-Pierre Legault, de l'Université du Québec à Hull.
5. Au cours de ces visites, environ 800 élèves, 200 enseignantes et enseignants et une soixantaine de membres de la direction et du personnel non enseignant ont été rejoints. On retrouvera en annexe une liste des milieux scolaires visités.

d'indicateurs de bonne gestion, fait part de certaines compétences particulièrement requises aujourd'hui, compte tenu de ce que sont les jeunes et du contexte qui est le leur; il indique également de quelles conditions facilitantes l'enseignante et l'enseignant manifestent le besoin. Le **troisième chapitre** propose pour les différents lieux de l'intervention éducative — classe, école, commission scolaire et Ministère — des moyens propres à faire progresser la gestion de classe.

COMPRENDRE DE QUOI IL S'AGIT

Pourquoi convient-il de s'interroger aujourd'hui sur la gestion de classe? Et, précisément, de quoi s'agit-il? La gestion de classe a-t-elle des propriétés qui la rattachent aux autres formes de gestion et d'autres qui l'en distinguent? Telles sont les questions auxquelles ce premier chapitre s'attache. Car, avant de cheminer plus avant, il importe d'abord de bien comprendre de quoi il s'agit.

Le présent chapitre contient donc trois sections. La *première section* indique pourquoi il est particulièrement pertinent aujourd'hui de s'interroger sur la gestion de classe. La *deuxième section* propose une définition de la gestion de classe. La *troisième section* en présente les différentes phases ou composantes.

1.1 Pourquoi on s'interroge sur la gestion de classe

Avant de parler des réalités nouvelles qui incitent aujourd'hui à repenser l'enseignement et l'apprentissage en utilisant le concept de gestion de classe, le Conseil a cru bon de proposer au lecteur quelques situations d'enseignement que lui ont décrites des enseignantes et enseignants et qui révèlent les problèmes particuliers de la gestion de classe aujourd'hui.

1.1.1 Des situations révélatrices

Une débutante trop peu préparée à gérer une classe. Cela fait plusieurs mois que Louise enseigne. Bonnes études universitaires, bonnes expériences dans les stages qui ont précédé sa « mise en service ». Les conseils de son entourage ne lui ont pas manqué. L'on ne s'est pas privé de lui dire « qu'il ne fallait pas se laisser marcher sur les pieds », « que le premier jour était capital », « qu'il fallait donner des devoirs sinon... ». On lui a conseillé « d'être souple mais suffisamment ferme, de faire attention à ne pas être le camarade ni le prof que les élèves refusent... ». Des collègues ont ajouté « ...que le niveau était lamentable... qu'ils (les élèves, bien sûr) n'apprenaient rien ». Tous ces conseils n'ont pas vraiment favorisé la réflexion de Louise. Ils ont plutôt agi sur son imagination, tout en la « conformant » à sa nouvelle tâche. D'emblée, elle a connu de la difficulté à établir de bonnes relations, à asseoir son autorité, à assurer un bon déroulement des apprentissages, à faire face à ces multiples événements, importants et moins importants, qui tissent un cours. Jamais elle n'aurait cru que cela puisse prendre une telle proportion dans sa vie professionnelle et personnelle. Un groupe de deuxième secondaire, en particulier, posait un réel problème. En parler, elle n'y arrivait pas par peur de montrer sa fragilité, mais aussi parce qu'elle sentait qu'enseigner est quelque chose de très personnel et de difficilement transmissible d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre. C'est du moins ce qui ressortait des quelques tentatives de confidences qu'elle avait pu risquer. Elle se sentait bien seule et quelque peu démunie.

Une politique d'évaluation posant défi à un maître chevronné. Il y a déjà 25 ans que Michel enseigne. Il se souvient encore des premiers cours qu'il a donnés, en particulier de sa crainte de perdre la face devant les élèves, de ne pas pouvoir assurer la discipline. Aujourd'hui, il est certes plus sûr de lui, mais ce n'est pas pour autant toujours facile de bien mener sa classe : les choses ont tellement changé. Ses classes varient entre 32 et 36 élèves et sont beaucoup plus hétérogènes. Celle où il enseigne actuellement, la classe 204 (les groupes sont stables et restent toujours dans la même salle) a triste réputation. C'est vrai qu'elle est plus difficile que les

autres : quatre élèves ont de sérieuses difficultés d'apprentissage ; la présence d'un « leader », qui exerce une influence néfaste sur une partie de la classe, n'est certes pas pour aider les choses : il suffit qu'il soit absent pour que le climat soit beaucoup plus serein ; et puis, il y a Sylvie, dont les parents viennent de se séparer, et André, dont le meilleur copain vient de lui prendre sa petite amie. Les résultats aux examens n'ont pas toujours été excellents ; il reste que, dans son école, il passe pour un professeur juste, connaissant bien sa matière, capable d'intéresser les élèves et de montrer de l'humour en classe. Mais voilà qu'un nouveau défi se présente : la commission scolaire a changé sa politique d'évaluation ; à l'avenir les devoirs ne seront plus comptabilisés dans la note finale. De plus, chaque vendredi après-midi, aura lieu une évaluation formative sur une matière déterminée à l'avance. Un tel changement dans la politique d'évaluation demande de chaque enseignante ou enseignant qu'il assure, dans un même temps, l'apprentissage d'un contenu de programme défini à l'avance. Et Dieu sait si le rythme d'apprentissage varie d'une classe à l'autre, d'un élève à l'autre. C'est d'autant plus exigeant que la matière des programmes à voir est abondante.

Des conditions rendant ardue la motivation. Le carillon vient de retentir. C'est le premier avertissement de reprise des cours, le deuxième en fin de matinée. Henri, professeur de français, se dirige vers le local 203, un des six locaux où il enseigne en troisième secondaire. Ces changements successifs teintent le climat de la classe d'une touche impersonnelle. Comme le lui disait un de ses élèves, « on ne se sent pas chez soi à toujours changer ». Dans les couloirs, c'est la cohue. Les casiers le long des murs gênent le passage. On se bouscule pour se frayer un chemin. À la porte du local une quinzaine d'élèves attendent. Ouvrir la porte fermée à clef, s'installer à son bureau... Deuxième sonnerie pour indiquer le début du cours. Les retardataires entrent en trombe. Vérification des absences : 30 sur les 32 élèves sont présents et, parmi les absents, il y a bien entendu Luc. Luc aura 16 ans en cours d'année scolaire et bientôt cessera pour lui l'obligation d'aller à l'école. Ses absences s'accumulent avec les échecs d'ailleurs, échec en français, échec en mathématiques... Les devoirs ne sont pas toujours remis, il s'en faut de beaucoup. Les parents ont été rejoints ; ils ont expliqué que Luc travaillait en fin de semaine et trois soirs les jours de classe, de six heures à dix heures, pour gagner l'argent de poche dont il a besoin et qu'ils ne peuvent lui donner. Et le père d'ajouter que ce n'est pas si grave s'il ne fait pas ses devoirs ; qu'il se débrouillera toujours quand même dans la vie. Luc n'est pas le seul à connaître des échecs. 30 % des élèves de la classe redoublent en français, soit dix élèves sur les 32 qui ont l'impression de savoir la matière parce qu'ils l'ont vue l'année précédente et pourtant... Comment les motiver ? Comment ajuster l'enseignement aux uns et aux autres ? Varier les activités ? Henri le voudrait bien, mais le local est exigü ; changer la disposition des pupitres pour travailler en équipe pose déjà problème ; les fenêtres sans rideau empêchent l'utilisation de l'audiovisuel, un audiovisuel qu'il faut retenir à l'avance, « transporter ». À peine vient-il de commencer son cours qu'il est interrompu par un message à l'intercom, un message qui ne semble intéresser personne. Et l'on se remet au travail. L'atmosphère est très nette : il y a les élèves qui veulent vraiment apprendre, ceux qui s'installent en attendant que ça passe et tous ceux qui ne sont pas encore fixés sur l'attitude à tenir. Et malgré tout, Henri doit voir le

programme, tout le programme. Et voilà Henri confronté au défi de motiver des élèves dont une bonne partie n'a cure de ses études.

Un travail d'équipe difficile à gérer et contesté. Robert enseigne depuis 15 ans et il se préoccupe beaucoup de rendre ses cours attrayants et remplis d'imprévus. Il utilise abondamment l'audiovisuel et les méthodes variées pour transmettre son enseignement. Il a cependant toujours été un peu réticent à utiliser le travail d'équipe, parce qu'il estimait que cette façon de faire provoquait beaucoup de pertes de temps. Cette année, parce qu'il avait des groupes beaucoup moins homogènes, peu motivés et présentant des résultats très décevants, à la suggestion d'un collègue il a décidé de tenter l'expérience du travail d'équipe. Chaque équipe devait préparer un exposé sur une partie du programme, le présenter à la classe et lui-même compléterait les informations tout en effectuant la synthèse. Quand il a formé lui-même les équipes une première fois, les élèves se sont plaints de ne pas pouvoir travailler avec qui ils voulaient. Il en a tenu compte la deuxième fois, mais il a constaté que les élèves les plus forts voulaient travailler ensemble et que les plus faibles ne savaient trop comment s'organiser; même quelques élèves demeuraient sans équipe. Lors de la rencontre des parents, certains lui ont demandé si les nombreux échecs n'étaient pas dus au fait qu'il y avait beaucoup de pertes de temps, parce que c'étaient les élèves qui donnaient le cours plutôt que l'enseignant. Il a tenté, sans vraiment les convaincre, d'expliquer aux parents qu'il expérimentait cette approche afin de motiver les élèves et de réduire les écarts entre les bons et les moins performants. Robert a un peu l'impression que des élèves ont trouvé un alibi pour expliquer leurs échecs et que des parents se sont consultés avant d'avancer une telle hypothèse. Devrait-il en parler à la direction, même s'il craint qu'on lui souligne encore une fois les échecs multiples? A-t-il bien fait d'essayer le travail d'équipe, plutôt que de s'en tenir à un enseignement plus traditionnel?

1.1.2 Des réalités nouvelles

Gérer une classe, on le voit, a toujours constitué un défi, que ce soit pour la novice qui débute dans l'enseignement ou pour l'enseignant chevronné. **C'est le cœur même du métier d'enseignant et d'enseignante : depuis qu'il y a enseignement, il y a conduite de classe, les deux étant intimement liés.** Toutefois, le nombre d'échecs et d'abandons scolaires, la difficulté que les maîtres éprouvent dans certaines classes à intéresser les jeunes et à les motiver pour leurs études et le stress qui frappe certains d'entre eux sont quelques-unes des réalités actuelles qui témoignent des défis nouveaux qu'il leur faut affronter. Le personnel scolaire se dit souvent prêt à améliorer sa façon de conduire la classe — en témoignent les sessions organisées, à sa demande, sur le sujet —, mais il requiert de l'école et de la commission scolaire qu'elles lui fournissent des conditions appropriées. L'existence de réalités nouvelles et cette demande de conditions favorables constituent, de fait, une conjoncture qui rend opportun de s'interroger sur la gestion de classe.

Parmi les **réalités nouvelles** qui rendent la gestion de classe différente, voire plus difficile qu'autrefois et qui justifient de s'interroger sur le sujet, il y a d'abord la plus grande hétérogénéité des élèves en contexte d'éducation de masse : des styles d'apprentissage plus divers demandent de varier les

approches et les méthodes; des rythmes d'apprentissage différents compliquent la gestion du temps, les maîtres se trouvant devant le dilemme de voir tout le programme, tout en visant la réussite scolaire du plus grand nombre; des acquis antérieurs variables d'un élève à l'autre et des obstacles épistémologiques plus nombreux ajoutent à la difficulté. À l'hétérogénéité provenant de la démocratisation de l'enseignement s'ajoute, dans certains milieux, celle de la pluriethnicité : enseigner à un jeune issu d'un autre milieu culturel présente un défi particulier. Également, toute pleine de bonnes intentions qu'elle soit, l'intégration dans les classes d'élèves en difficulté d'apprentissage ajoute encore à l'hétérogénéité. Les changements que vivent les jeunes à l'adolescence ont toujours rendu la conduite de classe¹, à cette période de la vie, plus ardue; toutefois les besoins affectifs des élèves se sont faits plus complexes et plus nombreux; certains d'entre eux vivent des problèmes familiaux ou sociaux importants; il devient alors plus ardu de créer des relations propres à assurer leur coopération, particulièrement quand la tâche d'enseignement amène à rencontrer plusieurs groupes d'élèves. Il semble aussi qu'il soit de plus en plus difficile de créer et de soutenir cette motivation interne sur laquelle se fonde l'engagement stable nécessaire aux études. L'augmentation du nombre d'élèves dans des locaux devenus parfois trop exigus est également un élément souligné par les enseignantes et enseignants : changer l'organisation physique pour varier la façon de gérer l'apprentissage s'avère souvent compliqué. Voilà, parmi d'autres, quelques réalités nouvelles qui influencent la conduite de classe et sur lesquels il convient de s'interroger.

L'opportunité de s'intéresser à la gestion de classe tient également au fait que parfois l'environnement, immédiat ou plus lointain, offre des **conditions d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins favorables**. Et d'abord l'établissement : une culture institutionnelle faible, un manque de cohérence dans le projet éducatif, un modèle organisationnel inadéquat ou encore un manque de supervision ou de leadership exercent une influence indéniable, importante et parfois négative sur la gestion de classe. Il en est de même, bien qu'elle soit moins immédiatement présente, de l'influence qu'exerce la commission scolaire par ses décisions : l'on a vu combien, par exemple, un changement dans la politique d'évaluation peut affecter la façon de gérer une classe. Le fait, souvent mentionné, que le contenu trop étendu de plusieurs programmes permet trop peu à l'enseignante ou l'enseignant de varier l'organisation de son enseignement, interpelle aussi le ministère de l'Éducation. Un système scolaire qui cherche à ajuster constamment sa mission dans un monde en changement, où les valeurs se bousculent les unes les autres, n'est certes pas pour aider non plus. À ceci, il faut ajouter un appui mitigé de la famille, dont l'importance dans l'éducation est pourtant de plus en plus évidente : ce sont donc là quelques éléments externes à la classe, qui en influencent cependant la gestion, et qu'il convient de considérer lorsqu'une réflexion sur la gestion de classe devient indiquée.

1. Pour mieux comprendre le caractère spécifique de l'enseignement secondaire, voir CSE, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*, 1994.

Enfin, il est opportun de réfléchir sur la gestion de classe, d'abord pour **en clarifier** la notion, une notion trop souvent réduite à son aspect administratif ou disciplinaire. C'est aussi pour pouvoir **adapter** la gestion de classe à la nouvelle vision de l'apprentissage et du savoir et pour **engager** la réflexion du personnel enseignant sur les différentes façons d'enseigner. C'est également pour amener les enseignantes et enseignants à **partager leurs réflexions** sur des sujets comme la planification, l'organisation du travail, la discipline et l'éthique au sein de la classe et de l'institution, partage auquel peu d'entre eux ont été habitués. De tels échanges sur la gestion de classe sont nécessaires pour **instaurer** un agir collectif qui, devant les difficultés, devient de plus en plus indispensable; pour amener les directions d'école, les commissions scolaires et même le ministère de l'Éducation à **réfléchir** sur leur apport respectif à la gestion de classe et les **sensibiliser** à l'impact de leurs décisions; pour **examiner** quelle pourrait être la participation des parents, dans un contexte où elle est de plus en plus exigée. En un sens, le concept de gestion de classe véhicule **une approche globale et écologique qui permet de réinterpréter l'enseignement et l'apprentissage vécus au sein de la classe comme un tout dynamique.**

1.2 *Ce qu'est la gestion de classe*

Dans le présent document, le Conseil entend par gestion de classe **l'ensemble des actions — des interactions et des rétroactions qu'elles suscitent — qu'un enseignant ou une enseignante conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe afin de les engager, les soutenir, les guider et les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement.** En d'autres termes, la gestion ou la conduite de classe comprend tout ce que l'enseignante ou l'enseignant, à brève ou à longue échéance, fait en dehors de la classe (avant et après le cours) et dans la classe, en ce qui a trait à l'organisation de l'apprentissage et de son environnement favorable. La gestion de classe fait donc appel, par delà la maîtrise des techniques, à des savoirs et à des attitudes profondes. Elle renvoie, chez l'enseignante ou l'enseignant, à l'art de canaliser sa propre intelligence et celle des autres personnes sous sa charge vers la réalisation d'une œuvre éducative commune et partagée². Engager, soutenir, guider, interagir constituent autant de façons de jouer les intermédiaires et d'aider ainsi l'élève à progresser sur les plans cognitif, psychologique et social : aussi la gestion de classe comporte-t-elle une réelle médiation. De plus, du fait que ces actions se réalisent dans une classe et avec les élèves d'une classe, cette gestion comporte des propriétés particulières qui la distinguent des autres formes de gestion et elle est composée d'éléments interreliés.

1.2.1 Une médiation spécifique

La gestion de classe apparaît comme une médiation spécifique. L'action éducatrice pratiquée par l'enseignante ou l'enseignant dans sa gestion de classe diffère de celle des autres éducateurs et éducatrices à un double point de vue :

- d'abord, l'action éducative se réalise en visant **l'atteinte d'objectifs précis, préalablement définis dans des programmes scolaires**; à ce titre,

2. Clément St-Hilaire, commentant le livre d'Albert Jacquard, *La Légende de la vie*, dans *Bibliographie générale en management*, juin 1994, Québec, Office des ressources humaines, p. 5.

la gestion de classe n'est pas une action de direction qui, elle, peut choisir les objectifs à atteindre;

- ensuite, la fonction de médiation s'exerce dans un contexte donné — le système scolaire — qui, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, dispose de moyens propres et privilégiés pour réaliser ce qui est difficilement réalisable ailleurs avec le même degré d'efficacité : **la systématisation et la cohérence des différents apprentissages** et l'intégration des savoirs³.

1.2.2 Des propriétés particulières

La gestion de classe possède des propriétés particulières⁴ qui la distinguent des autres formes de gestion. La classe, en effet, a ceci de particulier qu'il s'y passe **de nombreux événements** et qu'il s'y effectue **de nombreuses tâches d'ordre éducatif**. C'est aussi un rassemblement de personnes qui diffèrent, répétons-le, par leurs attitudes, leurs compétences et leurs besoins : des élèves qui se distinguent les uns des autres par des aspects tels que l'intérêt pour la matière enseignée, la connaissance qu'ils en ont, le développement intellectuel, la motivation, les habitudes d'étude, le style et le rythme d'apprentissage, l'autonomie, la créativité, le milieu social et culturel...

Une autre caractéristique de la gestion de classe : de nombreuses choses se passent **en même temps dans un lieu donné, la classe**. Par exemple, au cours d'une période de travail individuel, l'enseignante ou l'enseignant peut avoir en même temps à aider un élève en difficulté, à surveiller le reste de la classe, à voir si d'autres élèves ont besoin de son aide, tout en gardant d'ailleurs la notion du temps qui passe. Lors d'une discussion en classe, il lui faut écouter attentivement les réponses des élèves, en juger la qualité, vérifier si chacun comprend ses réponses, suivre la démarche de la discussion, tout en veillant en plus aux comportements. Quand la classe est divisée en petits groupes, le nombre d'événements simultanés augmente, plusieurs activités se déroulant en même temps.

De plus, ce qui se passe à l'intérieur d'un cours arrive, souvent, selon un **rythme rapide**, qui réclame de l'enseignante ou de l'enseignant une attention soutenue et des réactions immédiates. On estime que, dans une seule journée d'enseignement, un maître interagit plus de 500 fois face aux élèves, de façon individuelle. Prendre une décision rapide peut, parfois, constituer un réel défi, celui de penser en même temps au court et au long terme; en effet, certains gestes, adaptés dans l'immédiat, peuvent, à longue échéance, créer de graves problèmes : si, par exemple, des minitests fréquents peuvent, à court terme, aider à motiver, une telle pratique pourrait fort bien, à long terme, s'avérer dommageable, en donnant une vision utilitariste de l'apprentissage et en ne développant pas chez l'élève le goût d'apprendre.

3. *L'École québécoise*, articles 2.2.6 à 2.2.8.

4. Donna S. Sabers et autres, «Differences Among Teachers in a Task Characterised by Simultaneity, Multidimensional and Immediacy» dans *American Educational Research Journal*, vol. 28, n° 1, 1991, p. 53-88. Walter Doyle, «Classroom Organisation and Management», dans Wittrock Merlin C. ed. *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan Publishing Company, 1985, p. 392-432.

Prendre rapidement la bonne décision s'avère d'autant plus difficile que les événements sont **imprévisibles**. L'enseignante ou l'enseignant ne peut prévoir toutes les distractions et les interruptions qui surviennent. Il ne peut anticiper de quelle façon, tel jour avec tel groupe d'élèves, l'activité prévue se déroulera.

Enfin, les actions, interactions et rétroactions qui se passent dans la classe ont **un caractère public**. Chaque élève peut voir comment le maître agit, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon dont le groupe va ultérieurement se comporter, particulièrement en ce qui concerne la discipline : un enseignant ou une enseignante qui manque de fermeté et ne fait pas respecter les règles préalablement établies risque, tôt ou tard, de vivre des problèmes de discipline.

1.2.3 Des éléments interreliés qui en facilitent l'amélioration

Malgré des exigences qui semblent rendre la gestion de classe ardue, les éléments qui la constituent sont tellement interreliés qu'il suffit de travailler sur l'un d'entre eux pour que les autres s'en ressentent. Ainsi, par exemple, varier les activités d'apprentissage — celles qui se font à l'école ou celles qui se réalisent à la maison — devrait permettre de mieux maintenir l'intérêt et de diminuer les problèmes de discipline. Une telle réalité laisse à l'enseignante ou l'enseignant la possibilité de choisir la dimension qu'il désire améliorer en tenant compte de ses propres habiletés, de ses valeurs, de ses savoirs et du meilleur de ses ressources. Il serait étonnant que, parmi les nombreuses facettes que comporte la gestion de classe, il ne s'en trouve pas une sur laquelle le maître ait le goût d'agir. Enfin, comme il n'existe pas de recette unique pour réussir, l'enseignante ou l'enseignant peut même choisir, parmi les ressources disponibles⁵ et parmi les méthodes et des techniques variées et efficaces que les recherches ont mises au point, celles qui lui conviennent.

1.3 Les différentes phases de la gestion de classe

Toute particulière qu'elle soit, la gestion ou la conduite de classe demeure une gestion, et en tant que telle, elle comporte une phase d'orientation et de préparation d'action (phase préactive), d'action et d'interaction (phase active et interactive) et de rétroaction (phase postactive)⁶.

1.3.1 Orienter l'action et la préparer

Orienter son action c'est, en premier lieu, **donner un sens à son action**. Ceci suppose de l'enseignante ou de l'enseignant qu'il ne perde pas de vue la mission de l'école, qu'il s'interroge sur ses raisons personnelles d'enseigner et qu'il réfléchisse sur l'éducation qu'il veut promouvoir. Donner sens à son action éducative requiert, également, du maître d'interroger les relations qu'il entretient à la fois avec la matière enseignée et avec les élèves : il peut, ainsi, réorganiser les connaissances à des fins pédagogiques, trouver

5. Cette possibilité de choisir parmi les ressources distingue la gestion de l'exécution qui ne peut, pour sa part, qu'appliquer les moyens définis pour la poursuite des objectifs. B. Dervaux et A. Couland, *Management. Contrôle de la gestion*, Paris, Dunod, 1986, p.90.

6. En somme, il s'agit là des trois phases de l'enseignement de Jackson, à savoir préactive, interactive et postactive appliquées à la gestion de classe. P.W. Jackson, *Life in Classrooms*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1968, cité par Michel Saint-Onge, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Beauchemin, 1993, p. 103-104.

le meilleur chemin pour faire acquérir ces connaissances, réfléchir sur les opérations logiques qu'il veut privilégier ou voir de quelle façon il compte influencer le cours des apprentissages.

Préparer l'action demande à la fois **de planifier** et **d'organiser**⁷. À longue échéance, la préparation d'un cours consiste à répartir les objectifs du programme sur le cours de l'année et à prévoir certaines ressources et le perfectionnement qui seraient nécessaires. À court terme, préparer un cours est essentiellement un processus de décision : il s'agit, alors, de se fixer un but ayant comme contenu des connaissances, des habiletés et des attitudes à acquérir et de préciser les moyens — par exemple, activités, méthodes ou ressources — pour y parvenir. Cette «gestion antécédente⁸» ou cette phase préactive consiste alors à répondre à des questions comme, par exemple :

- pourquoi en sommes-nous à poursuivre tel objectif?
- quel lien y-a-t-il à faire entre cet apprentissage et ce qui a été appris précédemment?
- quel sens donner à cet apprentissage?
- comment le rendre signifiant pour les élèves?
- quels sont les préalables? les élèves les possèdent-ils?
- quelles activités sont les plus aptes à assurer cet apprentissage?
- quel temps consacrer à ces activités?
- comment solliciter l'attention des élèves pour telle activité?
- quand et dans quel ordre les activités seront-elles faites?

1.3.2 Agir

L'action est, au sens large, une phase de la gestion de classe qui, précisément, se passe dans la classe. Elle consiste à agencer un espace d'apprentissage en tenant compte des actions éducatives planifiées, d'une part; mais aussi, d'autre part, à interagir, tout en établissant et en maintenant le climat que requiert l'apprentissage.

Mettre en œuvre l'action planifiée, c'est **agencer un espace d'apprentissage**. Dans un premier temps c'est créer un espace physique adapté aux activités prévues et capable de soutenir l'apprentissage : la façon dont l'espace physique est ordonné influence les types de contacts que le maître peut avoir avec ses élèves, ce que font ces derniers et comment ils le font. L'espace physique influence la façon dont l'enseignante ou l'enseignant se déplace dans la classe et ce qu'il peut observer. Cette organisation physique comprend des éléments variés, allant des zones d'affichage à l'aménagement d'un coin de matériel facile d'accès pour éviter les pertes de temps et

7. Les termes organiser et coordonner sont parfois pris l'un et l'autre dans le sens d'agencer les éléments les uns par rapport aux autres. Pour éviter toute confusion, l'on place ici l'organisation à l'étape «préparation de l'action» et la coordination dans la phase «réalisation de l'action».

8. F.V. Tochon, «À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours?», dans *Revue française de pédagogie*, n° 86, 1989, p. 33-34.

les occasions d'indiscipline. Mais, de tous les éléments, le plus important est sans nul doute la possibilité de varier la disposition des bureaux des élèves, un agencement particulier entraînant nécessairement des effets sur les performances et les attitudes des élèves : par exemple, séparer les bureaux les uns des autres favorise la concentration des élèves, facilite les déplacements et s'avère plus favorable au travail individuel ; par contre, des travaux nécessitant une coopération sous quelque forme que ce soit — échange d'idées ou création collective, par exemple — nécessiteront d'autres aménagements de l'espace.

Agir en fonction de l'apprentissage, c'est aussi aménager le temps à l'intérieur de la période. Veiller aux entrées et sorties de cours, contrôler les retards et les absences, assigner les tâches, donner les consignes, transmettre l'information nécessaire, procurer le matériel, assurer les transitions d'une activité à l'autre et voir aux déplacements sont autant d'activités que les maîtres sont amenés à gérer pour les assurer convenablement, sans pour autant qu'elles n'empiètent, de façon abusive, sur le temps d'apprentissage proprement dit. Somme toute, gérer le temps consiste alors à assurer la continuité de l'activité éducative, à maintenir la motivation des élèves, à réduire les ruptures de rythmes (sources possibles d'indiscipline) et à éviter les pertes de temps pour réserver à l'apprentissage un temps optimum. L'équilibre à trouver entre trop et trop peu de temps est l'une des tâches les plus difficiles auxquelles l'enseignante ou l'enseignant doit faire face dans sa gestion : à noter que cela exige de pouvoir, en cours de route, changer ce qui était prévu pour s'adapter aux nouvelles situations. Gérer une classe est donc une activité très dynamique, qui requiert des adaptations nombreuses permettant de faire face à l'imprévu.

Mettre en œuvre l'action planifiée et agencer un espace d'apprentissage, c'est enfin appliquer des règles⁹ et des procédures. Ces règles et ces procédures sont là pour assurer un environnement favorable à l'apprentissage et pour libérer le maître des tâches qui diminueraient sa disponibilité. Préalablement planifiées, communiquées et expliquées aux élèves et, dans certains cas, négociées, elles touchent des aspects variés en importance et aussi divers que les entrées et les sorties à la fin du cours, la circulation dans la classe, les comportements attendus dans les différentes activités, l'utilisation du matériel, la participation des élèves, la façon d'obtenir de l'aide, la remise des devoirs et les sanctions. Certaines sont à l'échelle de l'école, d'autres sont propres à chaque enseignante ou enseignant. Il va de soi que la gestion de ces règles et procédures ne consiste pas seulement à les appliquer, mais aussi à les adapter momentanément si la situation l'exige.

La réalisation des activités d'apprentissage prévues s'accompagne d'interactions, nombreuses et variées, verbales et non verbales, entre l'enseignante ou l'enseignant, d'une part, l'élève, les groupes ou la classe, d'autre part. Elles sont de deux sortes : les unes sont constitutives de l'acte même d'apprentissage ; les autres visent à maintenir un environnement propice à l'apprentissage.

9. Thomas Lasley, « Classroom Management : A Development View », dans *The Educational Forum*, vol. 51, n° 3, Printemps 1987, p. 285-298.

L'interaction dans l'apprentissage est un élément important de la dynamique d'une classe, que l'enseignante et l'enseignant se trouvent en devoir de gérer et même de provoquer¹⁰. Le savoir n'est pas quelque chose de préfabriqué. Chacun doit le restructurer. Gérer une classe, c'est donc donner la parole aux élèves, identifier et exploiter les connaissances qu'ils ont déjà, aller chercher leurs préconceptions, les aider à verbaliser ce qu'ils savent, corriger les compréhensions erronées, reconnaître la justesse de certains propos. Gérer une classe, c'est beaucoup plus que faire accomplir des tâches et présenter des informations logiques; c'est une interaction cognitive entre un enseignant ou une enseignante et ses élèves. Gérer une classe consiste alors à faire en sorte que de telles interactions se fassent, qu'elles soient de la meilleure qualité possible et qu'elles permettent d'atteindre les objectifs fixés, sans négliger personne. Ainsi, à titre d'exemple et vu sous cet angle, conduire sa classe amènerait à éviter de laisser les élèves faibles s'asseoir au fond de la classe, à les interroger, à les pousser à s'exprimer publiquement aussi souvent que les autres et à consacrer autant de temps pour répondre à leurs questions.

Interagir pour établir et maintenir un climat propice à l'apprentissage requiert de l'enseignante ou l'enseignant qu'il aille chercher la participation des élèves, en répondant à la fois à leurs besoins et aux exigences de sa tâche. Aussi est-il question ici de motivation, de relation maître-élèves et du contrôle des comportements. C'est ainsi que gérer sa classe, c'est, en premier lieu, obtenir le plus possible l'engagement, la participation et la persistance de chacun dans les activités de la classe. Cet engagement est d'une telle importance — parce qu'il est premier dans le processus — que certains n'hésitent pas à l'inclure dans la définition même de la gestion de classe. Cette motivation est nécessaire pour que l'élève devienne autonome dans la construction de son savoir, qu'il assume la responsabilité de ses apprentissages et de ses démarches. C'est, en second lieu, établir et maintenir avec les élèves une relation satisfaisante. Les recherches et l'expérience sont là pour rappeler «que l'on apprend moins d'un prof que l'on n'aime pas», et pour cause : sans une relation satisfaisante avec ses élèves, le maître ne peut que difficilement aller chercher leur motivation, développer leur sens de la responsabilité et obtenir leur coopération. Enseigner exigera, alors, de l'enseignante ou l'enseignant qu'à l'autodiscipline il substitue un contrôle extérieur. Le «contrôle» des comportements est le troisième élément nécessaire pour maintenir un climat d'apprentissage : c'est, d'ailleurs, à cet aspect que la recherche sur la gestion de classe s'est d'abord intéressée au point de la réduire à cette dimension. Il est vrai qu'à partir du moment où l'enseignante ou l'enseignant perd le contrôle de la situation, un ou plusieurs élèves prennent le leadership du groupe; une fois le contrôle perdu, il est très difficile de le récupérer. Cependant — et ce, pour dissiper toute équivoque —, une classe bien conduite, contrairement à la croyance populaire, n'est pas nécessairement silencieuse. C'est aussi une classe qui bourdonne du bruit des jeunes, engagés dans des activités signifiantes; c'est une classe

10. Jean-Claude Héту, *L'Interaction comme source de changement de la pratique éducative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 353-368.

où se vit une sorte de liberté, qui permet aux élèves d'explorer et de créer durant leur apprentissage, mais où se maintient au total un bon climat d'échange et de travail.

1.3.3 Évaluer et rétroagir

La troisième phase est le réajustement. La gestion de classe est un processus dynamique en ce sens aussi qu'elle demande des réajustements continus. Aucune classe ne ressemble à une autre, aucune heure de cours n'est semblable à une autre; tous les enseignants le disent et c'est évident : il est impossible de prévoir tout ce qui se passe et tout ce qui risque de se passer; la gestion d'un groupe se caractérise par l'existence d'une imprévisibilité irréductible. Si gérer sa classe, c'est être capable d'interagir et de prendre des décisions instantanées, c'est aussi pouvoir réfléchir sur l'origine des imprévus, pratiquer le regard systématique sur ce qui a été vécu et réajuster, si nécessaire, sa façon d'agir. Cela à court terme. À moyen et à plus long terme, la conduite de classe consiste aussi à tirer parti des résultats des évaluations formatives et sommatives des travaux des élèves, pour reconsidérer ses pratiques, améliorer ses manières de faire, rechercher des méthodes plus adéquates et des instruments plus efficaces.

* *
*

Il est important de repenser aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage vécus au sein de la classe en utilisant un concept directeur très englobant comme celui de gestion de classe. En contexte d'éducation de masse et d'hétérogénéité des populations étudiantes, il permet de réfléchir sur l'activité éducative qui se passe dans la classe et autour d'elle, dans une optique en quelque sorte plus écologique. Cette optique relie entre elles l'ensemble des actions éducatives et considère la classe elle-même — et même l'école et la commission scolaire — comme un environnement éducatif, dont toutes les composantes sont interreliées, pour le meilleur apprentissage et le meilleur développement possibles des élèves.

RELEVER LE DÉFI D'UNE BONNE GESTION DE CLASSE

Chacun dans sa profession est amené à s'interroger, aujourd'hui plus que jamais sans doute, sur la qualité de son action. La profession d'enseignant n'échappe pas à ce mouvement social et à ce courant de fond axé sur la recherche de la qualité. Dans le cas présent, il y va de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage réalisés au sein de la classe ou encore de ce qu'on appelle ici une bonne gestion de classe.

Le présent chapitre comprend trois sections. La **première section** propose quelques indicateurs ou signes d'une bonne gestion de classe. La **deuxième section** insiste sur certaines compétences devenues plus pertinentes encore dans le contexte actuel de la gestion de classe. La **troisième section** indique quelques-unes des conditions que le personnel enseignant souhaiterait voir améliorées en fonction d'une conduite de classe qui puisse devenir la meilleure possible.

2.1 *Des indicateurs à prendre en considération*

Le Conseil rappelle ici simplement quelques indices ou signes qui indiquent la voie d'une bonne gestion de classe. Il s'agit d'une liste d'indicateurs qui n'a rien d'exhaustif ou de prescriptif. Les milieux éducatifs consultés ont signalé de tels comportements et de telles attitudes et le Conseil juge pertinent d'en parler comme d'**un ensemble de pratiques qu'on pourrait envisager comme gagnantes du point de vue d'une bonne gestion de classe**. Il serait sans doute erroné de juger d'une pratique enseignante sur la base de ces seuls indices, tout comme il serait inopportun d'exiger que, dans chaque classe, les élèves et l'enseignante ou l'enseignant témoignent d'une maîtrise de tous ces comportements et de toutes ces attitudes.

2.1.1 **De la part des élèves en classe**

Du côté des élèves, les comportements et les attitudes s'exprimant dans la classe et auxquels les personnes consultées et, au premier chef, les élèves et les enseignantes et enseignants eux-mêmes ont sensibilisé le Conseil, tournent autour de ce qui suit :

- les élèves sont souvent en situation active d'apprentissage;
- quand on exige d'eux un travail individuel ou collectif, ils s'y mettent sans perdre de temps et s'y engagent sérieusement;
- leur intérêt se manifeste en ce qu'ils participent activement à l'ensemble du cours et jusqu'à la fin de celui-ci;
- s'ils ont besoin d'aide pour la réalisation de leurs tâches, ils savent qu'ils peuvent l'obtenir;
- ils acceptent volontiers les règles, manifestent qu'ils les connaissent et qu'ils en comprennent le bien-fondé, car on a pris soin de leur expliquer et d'en faire une clause, pour ainsi dire, du « contrat éducatif » au sein de la classe;
- ils ont droit de parole;
- ils manifestent de l'intérêt pour les activités qui leur sont proposées et ils prennent des responsabilités pour leur réalisation;
- ils posent des questions sur les contenus, sans avoir peur et sans se sentir diminués;

-
- la classe en son ensemble travaille presque automatiquement et elle donne l'impression qu'il n'est pas nécessaire de faire beaucoup d'effort pour la gérer; un observateur pourrait croire qu'il s'agit d'un groupe facile et intéressé.

2.1.2 De la part de l'enseignante ou l'enseignant

Du côté de l'enseignante ou de l'enseignant, les comportements et les attitudes qui semblent les plus importants comme indices d'une bonne gestion de classe s'expriment de la façon suivante:

- l'enseignante ou l'enseignant intervient à la fois sur les contenus et sur les façons d'apprendre;
- il témoigne d'une véritable passion pour la matière qu'il enseigne;
- il sait détendre l'atmosphère par son humour et s'intéresse à ce que les élèves font en dehors des cours;
- il évite d'asseoir son autorité uniquement sur des règlements préétablis et sait transiger au besoin;
- il a bien informé les élèves sur les règles, les exigences et les moments d'évaluation;
- il manifeste qu'il éprouve du plaisir avec le groupe auquel il enseigne;
- il sait, dans son enseignement, faire appel aux expériences, aux émotions et aux sentiments de ses élèves;
- il valorise leur participation en utilisant leurs apports personnels;
- croyant profondément en la possibilité de développer les capacités intellectuelles de ses élèves (ce qu'on rappelle «la foi dans l'éducabilité»), il s'engage activement dans la recherche d'activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'appliquer leurs connaissances et leurs habiletés;
- son ouverture aux questions et sa capacité à s'adapter aux circonstances manifestent qu'il est en quelque sorte en sécurité dans l'enseignement de sa matière;
- il sait cultiver, chez chacun de ses élèves, une image de soi positive;
- il entretient des relations personnalisées avec les élèves;
- les conflits sont plutôt rares et, quand il s'en présente, les moyens de les régler (dialogue avec les élèves concernés, utilisation des services complémentaires, échanges avec d'autres enseignants...) sont rapidement pris.

2.2 Des compétences à développer

Comme le laissent entendre les indicateurs précédents, conduire une classe suppose chez l'enseignante ou l'enseignant la présence de compétences¹. Nécessaires à toute gestion, ces compétences revêtent une forme particulière due aux caractéristiques d'une classe. En raison du contexte actuel, certaines d'entre elles sont particulièrement requises aujourd'hui, ce qui ne

1. Par compétence, l'on entendra cet ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui permettent à une personne d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents entre eux et adaptés à des situations nouvelles, dans un domaine d'intervention. Voir CSE, *L'Intégration des savoirs au secondaire : au cœur de la réussite éducative*, p. 30.

signifie pas que chaque enseignante ou enseignant doive les posséder toutes de façon parfaite. Le Conseil en présente ici cinq qui lui paraissent être les plus importantes pour une bonne gestion de classe.

2.2.1 Compétence à anticiper

La première compétence, dans l'ordre de la réalisation, est celle de pouvoir anticiper, « sans pour autant verrouiller ». Un tel savoir demande du maître qu'il soit habile à proposer dans une séquence d'enseignement des défis d'apprentissage assez exigeants et aptes à susciter l'intérêt au point que l'ensemble de la classe soit en mesure de les franchir. En d'autres termes, l'enseignante ou l'enseignant doit être capable d'identifier le progrès intellectuel qu'à travers un contenu de programme ses élèves sont susceptibles d'accomplir et comment ils peuvent y parvenir².

Cet art de prévoir requiert que l'enseignante ou l'enseignant sache analyser avec justesse le contenu à enseigner pour en faire un véritable contenu d'enseignement et en vérifier les préalables ; qu'il s'interroge sur le niveau de développement intellectuel de ses élèves et sur leurs connaissances, leurs représentations, les éventuels obstacles et situations qu'ils pourraient rencontrer et qu'il pense à des remédiations ; qu'il s'informe sur les conditions pouvant faciliter l'apprentissage ; qu'il prévoie l'arrangement physique le plus favorable et le temps à consacrer à l'activité choisie ; qu'il cherche la meilleure manière d'engager les élèves dans cette activité. Somme toute, c'est pouvoir préciser à l'avance ce que les élèves peuvent apprendre, les moyens d'assurer leur progrès intellectuel et de maintenir le climat propice à l'apprentissage souhaité.

Il ne faut pas se le cacher, cette compétence, inhérente à l'acte d'enseigner, est rendue encore plus difficile et plus nécessaire aujourd'hui qu'autrefois. L'hétérogénéité des classes en contexte d'éducation de masse y est pour beaucoup dans cette obligation. Une telle hétérogénéité se manifeste par une plus grande variété de modes de pensée et de styles d'apprentissage, de connaissances différentes et inégales d'un élève à l'autre, de représentations diverses, de multiplicité de comportements, de différence de motivation : anticiper permet alors de mieux tenir compte de la réalité des jeunes, de mieux accueillir leur diversité plus grande aujourd'hui qu'autrefois et de progresser en leur proposant des apprentissages à leur mesure et avec les moyens les plus appropriés.

Il est évident qu'il ne sera pas possible de tout prévoir et c'est d'ailleurs très bien ainsi. S'il advenait qu'une enseignante ou un enseignant puisse prévoir ses cours au point que tout se déroule comme prévu, il perdrait sans doute le goût de rencontrer les élèves : en effet, aucune véritable rencontre n'est possible à moins qu'on ne laisse une place à l'imprévu et à l'inattendu. Anticiper sans verrouiller, c'est parfois mettre de côté pour un temps l'activité prévue, pour tirer parti d'un fait divers ; c'est profiter d'un problème de discipline pour engager une brève discussion sur le climat de la classe ; c'est se servir de l'apport impromptu d'un élève pour pousser la réflexion sur un

2. Philippe Meirieu, « Éduquer, un métier impossible? », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, 1992, p. 32-40.

sujet. Anticiper sans verrouiller, c'est aussi, à l'intérieur des contraintes assumées de l'organisation du travail et des programmes, profiter de l'arrivée inopinée d'un fait ou d'une idée pour rencontrer des personnes et les aider à progresser.

2.2.2 Compétence à motiver

Si l'élève vient à l'école, c'est pour apprendre. Gérer une classe, c'est faire en sorte qu'il apprenne, qu'il atteigne le mieux possible les objectifs des programmes et les objectifs plus larges de toute éducation, comme construire son identité, grandir en autonomie et en responsabilité. Mais la motivation de l'élève est essentielle pour tous ces apprentissages : c'est, avant tout, l'élève qui apprend; nul, aussi bien intentionné soit-il à son égard, ne peut se substituer à lui. C'est dire que la motivation est inhérente à l'acte d'apprendre et que, de tout temps, les enseignantes et les enseignants ont dû faire preuve de compétence à motiver.

Toutefois, il semble qu'actuellement ce soit encore plus difficile qu'autrefois. Interrogés sur le principal défi qui se pose aujourd'hui à l'école, la grande majorité des enseignantes et enseignants du secondaire pointent la motivation. Et d'expliquer que mille et une choses sollicitent l'intérêt des jeunes; que mille et une choses sont pour eux plus intéressantes — jeux, télévision, sports, voyages, travail à temps partiel — que l'école ou les cours; qu'aujourd'hui, certains élèves, à plusieurs égards, vivent des situations difficiles qui ne sont pas sans avoir un impact négatif sur leur motivation scolaire; que la société actuelle ne valorise ni le sens de l'effort ni même l'activité intellectuelle. Les maîtres ont également et maintes fois souligné qu'ils étaient constamment confrontés à l'approche utilitariste contemporaine, à l'influence de laquelle leurs élèves n'échappent pas. Ils déplorent aussi que le soutien des parents ait diminué. Enfin, à cela ils ajoutent le toujours présent et relativement récent problème de la grande diversité des élèves dans un même groupe. Pour leur part, une bonne majorité d'élèves confirment leur manque de motivation, en disant que les cours manquent d'intérêt et de variété; qu'ils ne voient pas la pertinence, pour la vie présente et future, de certains apprentissages scolaires; que faire des études n'assure pas nécessairement d'obtenir un emploi demain, sentiment qu'un discours social, lourd et pessimiste sur l'avenir économique, social et culturel des jeunes entretient. Ce sont autant de manifestations de la difficulté à motiver les élèves pour leurs études, difficulté que des abandons scolaires et des rendements parfois faibles viennent confirmer.

Se montrer capable de motiver ses élèves s'enracine aussi profondément dans l'aptitude de l'enseignante ou de l'enseignant à cultiver chez l'élève une image positive de lui-même face aux tâches scolaires qui lui sont demandées. Nous les connaissons tous, ces élèves, pour les avoir rencontrés un jour, qui, à peine arrivés dans la classe, se sentent si sûrs de ne pas être à leur place : des échecs scolaires répétés les ont marqués; la faible estime d'eux-mêmes qu'ils en ont tirée les retient même de s'engager dans des tâches qu'ils aimeraient et pourraient réaliser; ce qu'ils ont été s'impose à ce qu'ils sont, leur interdisant de devenir ce qu'ils voudraient être. D'autres, par contre, se perçoivent capables d'utiliser efficacement leurs

connaissances et leurs habiletés, sont portés à relever les défis que le maître leur propose, persistent devant les difficultés et font des efforts. Des enseignantes et enseignants habiles à motiver, l'on dit :

- qu'ils adoptent une attitude d'ouverture, de compréhension et de soutien ;
- qu'ils font preuve d'accueil, acceptant leurs élèves avec leurs manques, leurs faiblesses mais aussi leurs acquis et leurs richesses : les élèves sont unanimes à exiger que les maîtres ne les humilient pas publiquement s'ils n'ont pas compris une explication ou s'ils ont échoué à un examen ; ils redoutent l'exclusion, le rejet, l'incompréhension, l'humiliation ;
- qu'ils font identifier à l'élève les causes de ses échecs, lui rendent explicites les causes les plus susceptibles de provoquer et de soutenir sa réussite, lui font prendre conscience des connaissances et des stratégies auxquelles il a déjà recours ;
- qu'ils proposent des objectifs exigeants, mais qui ne dépassent pas les capacités de leurs élèves ;
- qu'ils amènent les jeunes à adopter une attitude active devant la nouveauté, en développant chez eux des qualités comme la curiosité et l'esprit critique et en valorisant leur autonomie intellectuelle, sachant quel rôle moteur joue cette autonomie dans la construction des structures cognitives ;
- qu'ils aident les élèves à prendre conscience de l'importance des apprentissages scolaires pour maintenant et pour plus tard ;
- qu'ils aiment — parfois passionnément — la matière qu'ils enseignent, et qu'ils le manifestent ;
- qu'ils aident les élèves à se projeter dans le futur, à se construire dans l'imaginaire et à prendre le plus possible pouvoir sur leur avenir ;
- qu'ils sont sensibles à ce que vivent leurs élèves, à ce qui peut venir perturber leur motivation et qu'ils les aident, dans les limites de leur compétence, à surmonter leurs difficultés.

2.2.3 Compétence à « piloter » un groupe-classe

En soi, le groupe-classe est plus que la somme de ses éléments pris séparément : il a des finalités propres et spécifiques qui sont en lien avec sa taille, les interactions entre ses membres et la qualité des échanges. Ainsi le groupe-classe peut-il être vu comme un système et, en tant que tel, il est structuré hiérarchiquement et en réseau, avec des liaisons verticales et horizontales qui fondent la nécessité d'un centre de pilotage : les liaisons verticales sont concrétisées par les relations entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves et les liaisons horizontales, par les relations dans l'ensemble des membres. Le pilotage a pour fonction de cristalliser les énergies autour de finalités, de faire exister le groupe-classe et, en conséquence, d'aider la classe à effectuer des réajustements et à résoudre les conflits internes³.

3. Ces principes et ces concepts ne sont pas nouveaux : ils ont été à l'origine de plusieurs mouvements pédagogiques. Par contre, il n'est pas inutile de faire remarquer qu'ils ne sont pas seulement présents dans les classes qui veulent suivre une forme de pédagogie « participante », mais qu'ils font partie intégrante de la fonction d'enseignement. Le pilotage est un concept organique.

Dans un contexte de solidarité et de collaboration, un élève peut bien souvent réaliser beaucoup plus que ce qu'il pourrait réaliser seul⁴ et la variété que draine l'hétérogénéité peut devenir, alors, une source d'enrichissement. De plus, chercher à cristalliser et organiser les efforts individuels autour d'objectifs communs amène nécessairement à cultiver ces attitudes et ces habiletés sociales de plus en plus exigées par le monde du travail, tels l'écoute, le respect des autres, le souci de faire ensemble et le partage de connaissances. Enfin, le pilotage est d'un précieux secours pour résoudre les problèmes de discipline, plus fréquents et plus graves aujourd'hui qu'autrefois. Là où le pilotage développe de bonnes relations, le groupe devient « stratégique » et saisit toutes les occasions de renforcer sa collaboration et de trouver des solutions collectives aux difficultés individuelles. C'est dire que le pilotage exerce une influence prépondérante sur le climat de la classe et sur la façon de se conduire des élèves. Évidemment, un tel pilotage sera d'autant plus facile que le groupe-classe sera stable et que le nombre de groupes rencontrés par le professeur sera limité.

L'aptitude des enseignantes et enseignants à « piloter » leur classe se manifeste par certains traits comme :

- leur habileté à faire émerger des objectifs communs : lorsque les élèves se retrouvent pour la première fois dans une classe, chacun a son histoire familiale, ses représentations et ses attentes face à l'école; chacun a des buts individuels; à la faveur des interactions, ces buts vont évoluer, se nuancer, se modifier; l'important alors, c'est que le maître fasse en sorte qu'il en émerge des objectifs communs qui donnent sens à la participation, que chacun puisse y trouver son compte et que s'établisse un esprit de groupe;
- leur capacité à cristalliser les forces de chaque élève autour de ces objectifs : ils ont « le tour » de convaincre chacun des avantages personnels qu'il peut tirer de la coopération; organiser le travail de telle façon que les capacités de tous puissent être utilisées ne leur crée pas de difficultés majeures; ils évitent surtout de faire seulement appel aux capacités des plus doués;
- leur adresse à créer et à maintenir des relations vivantes avec leurs élèves et entre leurs élèves: ils savent créer des temps d'influences mutuelles; ils acceptent de se laisser influencer par les comportements de leurs élèves, par leur savoir et leur savoir-être et tiennent compte de leurs potentialités; leurs demandes sont directes, ouvertes; ils sont ouverts aux propositions des élèves; ils savent dire non, un non qui n'est pas une simple opposition, mais qui indique une direction à prendre; ils évitent de « louer toujours les mêmes élèves » et de « blâmer toujours certains autres » et préfèrent valoriser le groupe;
- leur volonté de faire participer le groupe aux prises de décision : ils transigent avec lui en ce qui concerne les règles de procédures de travail, les types de comportement attendus lors des entrées et des sorties ou des

4. Ces considérations ont été à l'origine de plusieurs expériences d'intégration d'élèves handicapés dans les classes.

changements d'activité; ils acceptent de les remettre en question et de les changer si le besoin s'en fait sentir;

- leur désir de rester proches des jeunes : ils sont à l'écoute non seulement de ceux et celles qui s'expriment, mais aussi de ceux et celles qui gardent le silence; la connaissance qu'ils en tirent leur permet de mieux comprendre leurs comportements, de leur proposer des activités significatives pour eux et de les aider à remédier à ce qui pourrait affaiblir leur participation.

2.2.4 Compétence à diversifier l'enseignement

Une hétérogénéité plus grande des groupes, la présence plus soutenue, en certains milieux, de la pluralité culturelle, la diversité des acquis antérieurs chez les élèves, la variété des contenus d'enseignement et une difficulté plus prononcée pour susciter l'intérêt des jeunes font que pouvoir diversifier son enseignement constitue une aptitude plus que jamais nécessaire à une bonne gestion de classe.

Une telle aptitude comporte, en premier lieu, d'être capable de varier ses stratégies d'enseignement. Différentes classifications de ces stratégies existent : l'une d'elles suffira pour illustrer ce que recouvre une telle aptitude⁵. Diversifier son enseignement, c'est ne pas s'en tenir trop exclusivement à l'enseignement magistral. C'est, par exemple, amener les élèves à converser entre eux sur un sujet de leur choix, le rôle de l'enseignant consistant à veiller au bon déroulement du dialogue et à favoriser la participation optimale de chacun. C'est également inciter les élèves, dans le cadre d'un projet, à effectuer des tâches et à les mettre ainsi dans l'obligation, pour le mener à terme, d'apprendre les connaissances et les techniques nécessaires. Être habile à diversifier son enseignement pourrait ainsi consister à être capable d'utiliser, à bon escient, chacun de ces trois modèles : le premier, celui où l'enseignant ou l'enseignante présente la matière et dirige directement le processus enseignement-apprentissage; le deuxième, celui où l'enseignante ou l'enseignant et les élèves sont engagés ensemble, d'une façon plus ou moins continue, dans un processus de communication; le troisième, celui où les élèves accomplissent des activités que l'enseignante ou l'enseignant ne dirige plus qu'indirectement. Chacun de ces trois modèles peut également se vivre selon plusieurs modes d'organisation du travail. Il n'est pour s'en convaincre que de souligner les différentes sortes de groupes (par exemple, de découverte, de confrontation, d'inter-évaluation, d'assimilation, d'entraînement mutuel, de besoin⁶) ou les modes principaux du travail de groupe (procédé parallèle, complémentaire, combiné⁷).

5. Ceci ne signifie pas qu'il faille les éliminer; elles ont leur valeur et s'imposent parfois. Ce qui rend souvent inefficace le modèle transmissif, c'est peut-être moins sa nature elle-même que son usage trop exclusif. Voici un exemple de formules pédagogiques variées : exposé, enseignement programmé, enseignement modulaire, jeu, jeu de rôle, simulation, étude de cas, enseignement par les pairs, projet, laboratoire, apprentissage coopératif, travail en équipes, recherche guidée, etc. Voir, à ce sujet Gilles Chamberland, Louisette Lavoie et Danielle Marquis, *Vingt formules pédagogiques*, PUQ, Sillery, 1995, p. 35 et suivantes.

6. Jean-Pierre Astolfi, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 1993, p. 178.

7. E. de Corte et autres, *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. de Boeck, 1979, p.156.

Être apte à diversifier son enseignement c'est, en second lieu, pouvoir utiliser des moyens d'enseignement variés et adaptés à l'objectif poursuivi. Une telle définition englobe des moyens aussi variés que, par exemple, le magnétophone, le rétroprojecteur, le magnétoscope, la télévision, le laboratoire, l'illustration, l'ordinateur, le tableau, le livre, la diapositive, l'objet, le journal, le magazine. Être habile à diversifier son enseignement consiste alors à pouvoir choisir le moyen le plus approprié⁸ à l'objectif et à l'utiliser de façon optimale. C'est aussi d'être capable d'évaluer si le moyen choisi est tel qu'il puisse être appréhendé par les élèves, si le coût est proportionné aux résultats souhaités et si la qualité du matériel est acceptable ; c'est aussi de vérifier s'il est disponible au moment voulu.

Diversifier sa pédagogie ne veut pas dire s'adapter à chacun : ce serait trop difficile. Pouvoir différencier sa pédagogie, c'est être capable de faire jouer la différence et l'unité dans le groupe non comme des stratégies contradictoires, mais comme des réalités indissociables, s'étayant réciproquement ; c'est être capable de varier les pratiques à entreprendre pour répondre aux besoins des élèves de bénéficier d'une pédagogie à leur mesure et de se mesurer à d'autres pédagogies⁹. En un mot, la diversification de l'enseignement mise sur la variété des outils de travail et des styles d'intervention.

2.2.5 Compétence à se remettre en question et à changer sa pratique au besoin

Même s'il est vrai que les jeunes du secondaire ont les mêmes tâches développementales à effectuer que ceux d'autrefois, il reste que leur contexte a évolué et évolue très vite¹⁰. De plus, l'hétérogénéité du public scolaire est telle qu'il n'est plus possible, dans beaucoup de cas, d'enseigner en s'efforçant uniquement de transmettre des connaissances à des élèves. Les savoirs et la place qu'ils occupent dans la société ont également évolué. Aussi, bien que certaines façons d'enseigner d'autrefois soient toujours d'actualité, d'autres sont devenues désuètes. Non seulement le maître ne peut plus faire comme avant, mais il se trouve dans la nécessité d'inventer des pratiques qui feront de l'enseignement un métier nouveau¹¹. Le mérite de la crise actuelle ne serait-il pas alors de rendre dépassé et même invivable un certain immobilisme en matière pédagogique?

Mais en deçà de la remise en question du métier même d'enseignant, il y a les interrogations et les recherches de solution que chacun et chacune, dans l'exercice de la profession enseignante, est amené à faire quotidiennement. Dans un contexte de classe, de telles interrogations peuvent porter sur des objets aussi variés que les contenus enseignés, la méthode d'enseignement, les médias utilisés, la participation des élèves, les façons d'évaluer les acquis, la relation avec les élèves et les relations des élèves entre eux...

8. Voir les chapitres 8 et 11 dans Nicole Lebrun et Serge Berthelot, *Plan pédagogique*, Éditions Nouvelles AMS, 1994. J.P. Lam a montré que la télévision pouvait être utilisée comme moyen d'instruction, source de documentation, moyen de démonstration, moyen d'observation, d'application de tests et dans les travaux pratiques. Cité par A. de Corte et autres, *Les Fondements de l'action didactique*, p. 201.

9. Philippe Meirieu dans Jean-Pierre Astolfi, *L'École pour apprendre*, p. 186-187.

10. Voir l'avis du Conseil, *Pour des apprentissages pertinents au secondaire*.

11. Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 3^e éd., Paris, ESF, 1990.

somme toute sur chaque élément du processus d'enseignement et d'apprentissage. Gérer une classe, à une époque où le métier d'enseignant est à réinventer, requiert de l'enseignante ou de l'enseignant d'interroger sa pratique pédagogique au fil de son vécu, de trouver des solutions aux problèmes rencontrés, de faire preuve d'imagination et de créativité, de faire autrement pour s'améliorer, de s'installer dans un processus d'évolution¹². On peut penser, d'ailleurs, que c'est à travers ces ajustements individuels qu'émergera, peu à peu, le nouveau métier d'enseignant.

Les compétences qui viennent d'être mentionnées sont celles, rappelons-le, que le Conseil a retenues comme étant plus nécessaires aujourd'hui, en raison du contexte actuel. Il va sans dire que, dans leur profession, les enseignantes et enseignants font preuve d'autres connaissances, habiletés et d'attitudes nombreuses et diverses; et ce, à des degrés qui varient d'une personne à l'autre et sans que chacun, d'ailleurs, ne les possède toutes.

2.3 *Des conditions à améliorer*

Pour atteindre leur pleine efficacité, ces compétences ont besoin de bénéficier de certaines conditions. Or, la visite des milieux scolaires a montré que l'enseignante et l'enseignant vivent parfois des réalités qui rendent plus ardue leur action et la limitent. Il s'agit de réalités ou de conditions qui échappent à leur contrôle, parce qu'elles dépendent de la direction de l'établissement, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation, voire des parents eux-mêmes. Ce sont ces conditions à améliorer dont il sera question maintenant.

2.3.1 **Des aspects physiques et organisationnels**

Une première série de conditions rapportées par les milieux concerne les aspects physiques et organisationnels de la classe et particulièrement l'espace, l'aménagement, la stabilité du groupe, sa taille et sa composition, la durée des périodes et le matériel disponible.

Au cours des visites que la Commission de l'enseignement secondaire a effectuées dans les milieux scolaires, certains enseignants et enseignantes ont cité comme un réel handicap **l'exiguïté des locaux**. Aux dires de ceux et celles qui vivent une telle situation, un espace trop réduit restreint les déplacements — certains déplacements « stratégiques » contribuent aussi bien à maintenir l'ordre qu'à faciliter l'apprentissage — et conditionne, en partie, le genre d'activité qu'il est possible de réaliser : des pupitres trop entassés se prêtent plus difficilement à un réaménagement des lieux pour organiser des travaux d'équipe, par exemple.

À propos de l'aménagement, on déplorait, dans certains lieux, l'absence de rideaux aux fenêtres; ce qui interdisait, disait-on, l'utilisation de certains médias (à une époque où ceux-ci sont devenus si importants) et réduisait ainsi la possibilité de varier les activités. Ailleurs, c'est le mauvais éclairage et la

12. Ce qui ne signifie pas que toute autre fin — comme de rechercher que les élèves soient heureux dans l'établissement — soit illégitime. Mais la tâche spécifique de l'élève en tant qu'élève est d'apprendre et, corrélativement, l'essence de l'enseignement est de promouvoir et de faciliter les apprentissages en donnant à l'élève la possibilité de construire des outils intellectuels dont la fréquentation d'une discipline rend possibles l'acquisition et le développement.

ventilation déficiente qui étaient pointés du doigt : de telles conditions ajoutaient à la fatigue, affectaient l'attention des élèves et leur capacité d'apprendre, sans parler de l'énervement que cet excès de fatigue risquait de susciter. Il en était de même, aux dires de ceux et celles qui enseignaient dans des salles sans fenêtres ou dans des pièces où s'entassait, de façon désordonnée, un matériel hétéroclite, créant ainsi un décor où le goût de travailler menaçait de se détériorer. Ce sont là, parmi d'autres, autant d'éléments environnementaux qui, reconnaissait-on, étaient loin de faciliter le travail des enseignantes et enseignants.

L'instabilité du groupe est une autre condition évoquée, particulièrement par les élèves. Interrogés, les élèves du premier cycle ont clairement exprimé leur préférence pour des groupes stables. Au deuxième cycle, les points de vue étaient plus partagés, mais la majorité souhaitait retrouver, d'un cours à l'autre, un même noyau d'élèves. Et d'expliquer que de se retrouver avec les mêmes élèves leur permettait de se connaître mieux, d'agir avec plus d'aisance, d'intervenir en craignant moins le jugement des autres et de créer un climat d'entraide. Somme toute, ce que les élèves exprimaient à travers leurs mots, c'est leur besoin de cohésion, de coopération, de relation avec le maître et les autres élèves, mais aussi un certain besoin de sécurité. Les élèves aimeraient se retrouver, d'un cours à l'autre, mais ils apprécieraient, par contre, changer de local et circuler dans l'école. Toutefois, devant la perspective d'un local « personnalisé », décoré selon leurs goûts, ils se montreraient tout aussi intéressés : ainsi, les élèves des cheminements particuliers de formation ont, plusieurs fois, témoigné leur satisfaction de rester dans le même local, particulièrement quand l'enseignante ou l'enseignant avait pris soin de l'aménager avec eux. Il s'agissait là d'une question de décor et d'ambiance dont on convenait qu'elle facilitait la vie en classe en la rendant plus agréable, aidait à créer un bon climat et favorisait l'appartenance.

Très souvent, les enseignantes et enseignants ont cité comme un obstacle important à une bonne gestion de classe la très grande **hétérogénéité et la taille des groupes**, parce qu'alors l'organisation de l'apprentissage et de l'enseignement devenait plus complexe. Prêter à chacun et à chacune l'assistance nécessaire, demandée par des styles et des rythmes d'apprentissage variés, des connaissances et des habiletés différentes relevait alors d'une gageure ; organiser le travail pour que chacun et chacune puisse apprendre ou, encore, maintenir la motivation devenait malaisé ; le rendement scolaire s'en ressentait, avec tout ce que les échecs ou les demi-succès pouvaient avoir comme répercussion sur les plans cognitif et affectif chez les jeunes¹³.

Aux dires des enseignantes et enseignants qui vivent cette situation, un groupe nombreux et hétérogène rend plus difficile l'instauration et le maintien d'un climat favorable : et d'arguer qu'ils doivent faire face à un plus grand nombre de comportements indésirables ; qu'ils disposent de moins de

13. Smith and Glass, cité par Douglas Mitchell et autres, dans *How Changing Class Size Affects Classroom and Students*, University of California, California Educational Research Cooperative, 1990, p. 46.

temps et d'occasions pour apprendre à connaître chaque élève ; que leurs relations avec les élèves s'en ressentent ; et que, de ce fait, il leur est plus ardu d'aider les élèves à développer entre eux de bonnes relations¹⁴. Ils observent que les classes où le nombre d'élèves est plus restreint affichent un degré de cohésion et de coopération plus grand, baignent dans un climat plus détendu et plus familial et vivent moins de problèmes de discipline¹⁵.

Ainsi, de l'avis de bon nombre d'éducateurs et d'éducatrices, la taille élevée et la composition très hétérogène que connaissent les classes des écoles secondaires ont pour effet de leur compliquer la tâche, particulièrement s'ils enseignent à plusieurs groupes, comme c'est parfois le cas. Toutefois ces mêmes personnes ont, souvent et d'elles-mêmes, souligné que de telles situations constituent une condition défavorable dans la mesure où les activités d'enseignement et d'apprentissage restent surtout traditionnelles ; elles suggèrent qu'il faudrait employer des méthodes mieux adaptées à la réalité actuelle. Ainsi, selon elles, taille et composition actuelles ne constitueraient pas nécessairement un obstacle insurmontable, à condition **d'agir autrement**. Elles ajoutent toutefois que la lourdeur des programmes et des tâches, les contraintes administratives et l'essoufflement des troupes font que l'introduction du changement dans les mentalités et les façons de faire est perçue comme un fardeau supplémentaire. Elles expliquent ainsi l'insécurité grandissante des enseignantes et enseignants et le découragement qui s'installe chez bon nombre d'entre eux.

Quant à **la durée des périodes de cours**, l'opinion du personnel enseignant varie : idéale pour certains, une période de 75 minutes est jugée défavorable par d'autres ; les premiers avancent qu'une telle durée favorise la concentration ; les seconds rétorquent qu'il est difficile de maintenir l'attention et la motivation des élèves. En fin de compte, il semble que tout dépende de la façon dont le cours est structuré et de la démarche pédagogique adoptée : comme le diront les élèves du 1^{er} cycle, un cours magistral de 75 minutes exige d'eux une concentration souvent hors de leur portée. Il faut comprendre que c'est moins la durée que la façon d'organiser le temps du cours qui risque d'affecter la conduite de la classe.

L'échange sur l'organisation du temps a parfois porté certaines personnes à regretter de **ne pouvoir disposer, plus facilement, d'un matériel varié**. Pour les enseignantes et enseignants, disposer d'appareils tels que vidéo, télévision, appareils à projection, matériel pédagogique spécialisé (en chimie, en biologie, en physique...), documents audiovisuels, instruments d'évaluation ou ordinateurs, tout en pouvant diversifier leur enseignement, aurait, à leur avis, constitué un réel atout pour gérer leur classe. Toutefois, ils n'ont

14. Les cours-ateliers (musique, informatique, éducation physique...) se sentent particulièrement victimes de cette situation.

15. Selon certaines recherches, des résultats scolaires meilleurs dans les classes plus petites, tout en apportant une légitime satisfaction aux maîtres, les inciteraient à juger positivement leurs élèves et à adapter leur façon d'enseigner, de gérer et de subvenir aux besoins de leur clientèle. Carolyn Everton, E. Sanford et Edmund T. Emmer, «Effects of Class Heterogeneity in Junior High School», dans *American Educational Research Journal*, vol. 18, n° 2, été 1981, p. 219-232.

pas manqué de souligner que l'ampleur des programmes exerçait une pression qui les empêchait, souvent, d'utiliser ces moyens d'enseignement et les cantonnait dans des formes d'enseignement magistral.

2.3.2 Le cadre institutionnel

Les conditions que les enseignantes et enseignants attendent du cadre institutionnel pour les aider à gérer leur classe tournent autour de trois pôles : le degré de concertation, la possibilité d'échanges et la compréhension de la collégialité.

La concertation entre la direction et le personnel enseignant peut aider à la gestion de classe. Au cours des visites, les maîtres ont souligné à quel point un manque de concertation ou de communauté d'action introduit des difficultés supplémentaires dans la gestion de classe. Et de citer comme exemple, telle direction renversant la mesure disciplinaire prise par un enseignant à l'égard d'un élève, sans s'informer du contentieux existant. Règlements et politiques existent souvent, mais c'est la mise en œuvre de ces règlements et de ces politiques qui laisse parfois à désirer. Il est clair, aux yeux des enseignantes et enseignants, qu'un manque de concertation rend plus ardue la gestion de classe ; c'est particulièrement vrai, leur semble-t-il, quand il s'agit d'élèves qui sont à un âge — l'adolescence — où ils ont besoin de la cohérence de l'action éducative. À leur yeux, une telle concertation nécessite des directions qu'elles cristallisent les volontés et les forces de tous et de chacun autour d'objectifs institutionnels communs.

Aux dires des personnes rencontrées, **les échanges interpersonnels** sont aussi de première importance. Elles estiment que, outre de participer à bâtir un climat convivial dans l'école, de tels échanges sont propres à aider chacun et chacune dans sa gestion de classe. Et d'expliquer que de discuter entre enseignants et enseignantes permet à tout un chacun de s'enrichir de l'expérience des autres : les nouveaux dans l'enseignement sont particulièrement désireux de confronter leurs façons de voir et de faire avec celles des plus expérimentés dans la profession ; ces débutants et débutantes avouent également ressentir beaucoup d'insécurité et plusieurs d'entre eux, pour l'avoir vécu, disent avoir été grandement réconfortés de s'apercevoir, au cours d'échanges, que d'autres connaissent des difficultés semblables aux leurs... Et certains enseignants ou enseignantes plus âgés, et généralement parmi ceux qui réussissent auprès des élèves, ont déploré, eux aussi, de n'être pas mis au courant des ennuis vécus par leurs jeunes collègues, à qui ils pourraient être utiles, pour avoir eux-mêmes vécu les mêmes expériences.

Toutefois, là ne s'arrête pas, aux yeux du personnel enseignant, l'utilité des partages. Il ne s'agit pas seulement de se réconforter et de prendre conscience que l'on n'est pas seul à vivre certaines situations. Le besoin de partager des gens du milieu scolaire vient à la fois du désir de trouver des solutions et de faire valoir les bons coups et les réussites ; c'est une façon, disent-ils, de soutenir une image de soi positive, que les difficultés et les échecs pourraient venir ternir, et de répondre au penchant légitime de se sentir utile en apportant aux autres. Chose remarquable, chaque fois que, à la grandeur de l'école, des innovations ont permis d'améliorer la gestion de classe, chaque fois les changements semblaient venus de projets établis grâce à des échanges : c'est souvent collectivement que les meilleures solutions ont pu

être identifiées. Ainsi la possibilité d'échanger constitue-t-elle, aux yeux des intervenants et des intervenantes, une condition importante pour les aider à gérer leur classe.

Interrogés sur ce qui les empêche d'échanger, les uns et les autres allèguent, en premier lieu, le manque de temps. Mis au pied du mur en soulignant que certains milieux trouvent ce temps, certains reconnaissent que la peur d'être jugés par les collègues est pour une bonne part dans cet état de fait. Enfin, le Conseil a aussi pu constater que les véritables échanges — véritables, dans la mesure où ils provoquent cohésion et coopération — se vivent particulièrement dans les milieux où la direction exerce un réel pilotage, ce pilotage dont il a été précédemment question et dont il sera fait mention dans le prochain chapitre.

La participation collégiale aux décisions peut aussi servir la gestion de classe. Les enseignantes et enseignants seraient plus enclins à changer leurs façons de gérer leur classe s'ils participaient davantage aux prises de décisions, particulièrement quand elles ont un effet direct sur la gestion de classe. Une telle participation permettrait, dit-on, d'inventorier, plus facilement et plus sûrement, les problèmes qui originent des conditions d'enseignement ou des contraintes institutionnelles; ensemble, direction et personnel enseignant identifieraient plus facilement les solutions potentielles; ensemble, il leur serait plus aisé de choisir la solution la plus propre à donner des résultats, tout en étant acceptable par la majorité. Participer aux prises de décisions aurait pour avantage de mieux faire connaître les besoins des uns et des autres mais, surtout, de mobiliser plus facilement les personnes, d'obtenir leur coopération et de mener une action cohérente à l'intérieur de l'école¹⁶. Tout en étant conscients que ce n'est point la panacée à tous les maux, les enseignantes et enseignants estiment qu'une décision prise en commun les aiderait à se remettre en question; la supervision perdrait ainsi plus aisément son allure d'évaluation externe, pour prendre celle d'un réel soutien et d'une authentique collaboration de la part de la direction.

2.3.3 Le facteur « commission scolaire »

L'impact de certaines décisions de la commission scolaire sur la conduite de classe a, également, été soulevé. Le personnel enseignant n'a pas l'impression d'exercer une grande influence au sein de la commission scolaire. Aussi les enseignantes et les enseignants désirent-ils être plus souvent consultés. Ils souhaitent que leurs avis pèsent davantage dans la balance, tout en reconnaissant aux responsables le devoir de prendre les décisions. Ils aimeraient être consultés pour tout ce qui, de loin ou de près, peut toucher la conduite

16. Les recherches de Likert ont montré que les organisations qui s'approchent du système participatif obtiennent une efficacité de 20 % à 40 % supérieure à celles qui se situent près du système autoritariste. R.G. Owens, *Organizational Behavior in Education*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1981, dans Lise Corriveau et Luc Brunet, « Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes du Québec en milieu métropolitain », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. xix, n° 3, 1993, p. 690. De tels résultats sont confirmés par une recherche menée par Lise Corriveau, dans le cadre d'une thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal en 1989 et intitulée « Effets du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes du Québec ».

2.3.4 La politique éducative et les programmes du Ministère

de la classe : par exemple, la politique d'évaluation, la longueur des étapes, les options offertes. Enfin, ils trouvent important qu'un suivi aux décisions prises soit apporté et que les moyens appropriés accompagnent ces décisions.

Il est clair, aussi bien pour les directions d'école que pour le personnel enseignant, qu'une mission non réactualisée en commun constitue un réel handicap : en l'absence de finalités qui fassent consensus, il devient difficile de préciser les objectifs généraux et plus spécifiques à poursuivre et de mener une action cohérente. Disposer de finalités, claires et acceptées par la grande majorité, permettrait, croit-on, de préciser plus facilement ce qui est attendu de l'élève du secondaire, d'orienter les efforts et de pallier la lourdeur des programmes, à l'origine de beaucoup d'insécurité chez les enseignantes et les enseignants. En effet, craignant d'avoir un taux de réussite trop faible, d'une part, impatients de voir tout le programme, d'autre part, bon nombre d'entre eux réduisent leur enseignement à la transmission de connaissances et mettent en veilleuse leur goût d'innover et d'expérimenter. L'on estime également que des normes trop rigides fixées par le Ministère ne permettent pas toujours de servir convenablement les populations étudiantes : aussi pense-t-on que la gestion de classe pourrait être améliorée si le ministère de l'Éducation laissait davantage aux commissions scolaires l'initiative de répondre aux besoins de leurs effectifs et de leur personnel enseignant, posant ainsi une certaine décentralisation, allant même jusqu'à l'école, comme une condition favorable à la gestion de classe.

L'appui des parents est aussi un élément que les éducateurs et éducatrices jugent pour le moins utile à la conduite de classe. Les milieux scolaires rencontrés ont fait remarquer que les parents s'inquiètent davantage qu'autrefois des résultats scolaires, reconnaissant qu'il est nécessaire d'avoir fait des études pour trouver un emploi, même si posséder un diplôme ne garantit pas nécessairement un travail ; qu'ils s'interrogent plus souvent qu'autrefois sur les compétences de tel professeur ; qu'ils remontent parfois jusqu'à la direction. Et d'expliquer que la scolarisation des parents est de plus en plus forte et qu'en conséquence une participation critique est plus affirmée. Interrogés, certains parents disent de l'école qu'elle les accueille bien à condition d'y avoir été conviés, les invitations étant trop rares à leur goût ; ou encore ils affirment que leurs interventions sont perçues comme menaçantes. D'autres déplorent que les pouvoirs des différents comités ne permettent pas d'influencer réellement les décisions ; d'autres reprochent encore à l'école de ne communiquer avec eux qu'en cas de difficulté, de les juger ou d'avoir une attitude qui souvent les fait se sentir incompetents. Pour sa part, le personnel enseignant estime souvent ne pas avoir l'appui de certains parents, un appui sans lequel l'enseignante ou l'enseignant ne saurait arriver à susciter la réussite des élèves de façon durable. En somme, toute la problématique tourne autour de la façon d'engager les parents dans une collaboration constructive, sans laisser se développer pour autant des phénomènes malsains d'intrusion dans la pédagogie.

* *
*

C'est dans cet esprit que le Conseil

1. rappelle aux milieux scolaires *l'importance du défi* qu'ils ont à relever *en matière de gestion de classe* ;
2. incite les milieux scolaires à *réfléchir sur les compétences que requiert une bonne gestion de classe dans le contexte actuel*, telles les compétences à anticiper, à motiver, à piloter, à diversifier son enseignement et à remettre en question sa pratique ;
3. recommande que la *formation initiale des maîtres* tout comme le *perfectionnement en cours d'emploi* soient ouverts au *développement de telles compétences* ;
4. insiste pour que *chaque palier du système scolaire* — Ministère, commission scolaire, école — *se préoccupe des conditions les meilleures possibles et évalue l'impact de ses décisions*, au regard de la gestion de classe.

S'ENGAGER DANS UNE DYNAMIQUE D'AMÉLIORATION CONTINUE

Deux idées maîtresses se dégagent des rencontres que le Conseil a effectuées dans les milieux scolaires, comme en font état les pages précédentes : c'est sur ces deux idées que repose le présent chapitre. **La première concerne la coresponsabilité.** L'enseignante ou l'enseignant est, évidemment, le premier responsable de la gestion de classe ; toutefois, les autres intervenants du système scolaire, par les conditions qu'ils créent, partagent, dans une certaine mesure, cette responsabilité ; aussi, s'interrogeant sur les moyens d'améliorer la gestion de classe, le Conseil ne s'en tient-il pas au seul personnel enseignant ; il interpelle également les responsables des établissements, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation ainsi que les parents. **La deuxième idée maîtresse est celle d'amélioration continue :** chacun sait, sans qu'il soit besoin de le démontrer, à quel point, faire la classe exige de constantes adaptations requises par l'hétérogénéité des groupes, la nature du contenu enseigné ou les conditions environnementales. Cette nécessité d'adaptation et d'invention vaut pour tous les paliers du système éducatif : chacun peut contribuer à offrir les conditions les meilleures et les plus facilitantes pour la gestion de classe.

Dans le présent chapitre, divisé en **quatre sections**, tous les intervenants sont invités, chacun selon ses responsabilités, à s'engager dans une dynamique d'amélioration de la gestion de classe : le personnel enseignant, d'abord, qui peut, dans cette optique, transformer ses pratiques ; l'école, la commission scolaire et le MEQ, également, qui peuvent fournir au personnel enseignant les conditions les plus favorables à une bonne gestion de classe.

3.1 *Des pratiques enseignantes révisées*

Le Conseil est conscient, cependant, que les choses ne sont pas simples. Il comprend que la classe, réalité sociale, se caractérise par des phénomènes qui contraignent fortement le comportement des enseignantes et enseignants, limitent leur marge de manœuvre et les font hésiter à modifier leurs pratiques. Il n'ignore pas combien les attentes du corps social, les règles de fonctionnement de la classe ou de l'établissement, l'hétérogénéité des classes, l'enseignement collectif, le mode de regroupement des élèves, le matériel didactique, la politique d'évaluation ou encore l'organisation hiérarchique des rapports de travail peuvent parfois être contraignants. Il sait que des résistances plutôt reliées à la personnalité, à l'expérience antérieure et à la formation des maîtres sont également en jeu. Il constate que la crainte de perdre le contrôle de la discipline ou l'étendue des programmes peuvent être des entraves aux changements nécessaires à instaurer dans les pratiques. Malgré tout, le Conseil est d'avis que modifier sa façon de gérer sa classe pour l'améliorer reste possible. C'est possible — et des expériences, ici et là dans les écoles, le prouvent — à condition que les uns et les autres s'ouvrent aux exigences de la réalité et adoptent une attitude positive face au climat de changement. Certaines cibles, relatives tant à l'enseignement qu'à l'établissement d'un environnement propice, sont à privilégier. Elles le sont parce qu'elles constituent des points sensibles dont l'impact sur la gestion de classe est évident. En voici quelques-unes.

3.1.1 **Accorder un souci particulier aux préparations de cours**

Soigner constamment ses préparations de cours reste encore l'un des meilleurs moyens d'améliorer sa conduite de classe, et ce, même pour les enseignantes et enseignants chevronnés. Ce jugement s'appuie sur le fait que de telles préparations engagent l'enseignante et l'enseignant dans un

processus de recherche et qu'elles constituent de réels lieux de réflexion et d'essai. Comment pourrait-on, par exemple, donner du sens au contenu à enseigner et partir de l'intérêt et de l'expérience des élèves sans avoir, auparavant, établi de rapport entre le savoir enseigné et les acquis des élèves? Ce n'est pas au pied levé qu'une telle chose est possible! Comment saurait-on intervenir au bon moment et de la bonne façon sans avoir, auparavant, prévu les principaux obstacles que telle classe est susceptible de rencontrer et ceux auxquels telle autre classe risque de se voir confrontée? Comment serait-il possible de différencier les modalités d'apprentissage sans avoir prévu, préalablement, une variété d'activités? Aussi, avant de proposer toute autre voie d'amélioration, le Conseil a-t-il tenu à rappeler que l'élaboration d'un « plan pédagogique¹ » reste encore un des bons moyens de bien gérer sa classe.

Le rôle du pédagogue ne se limite pas à transmettre des connaissances; il lui appartient d'organiser l'enseignement, de prévoir les obstacles possibles, de choisir les moyens pédagogiques appropriés, d'adopter et d'adapter des stratégies, et ce, pour chaque nouvelle situation pédagogique, toutes choses qui requièrent un temps de préparation et une réflexion préalable et rigoureuse. Il est évident qu'une préparation systématique de cours augmente souvent le nombre de questions à se poser et, de ce fait, le nombre de tâches à réaliser. Certaines étapes de la préparation de cours peuvent paraître triviales à ceux et celles qui enseignent depuis plusieurs années. Mais qu'ils viennent à changer de milieu, de degré ou de discipline ou encore qu'ils veuillent obtenir de meilleurs résultats ou optimiser leurs actions, l'élaboration d'un plan pédagogique s'impose. Son efficacité tient à la cohérence des actions qu'il génère : les décisions prises pour chacune des étapes déterminent celles qui seront prises ultérieurement et systématisent la démarche. Pour ce faire, il est souvent nécessaire de faire appel aux résultats de recherches antérieures et aux données tirées de l'expérience.

Le Conseil appuie sur plusieurs raisons l'importance qu'il accorde au plan pédagogique, en ce qui a trait à la gestion de classe.

- La première raison, c'est que le plan permet d'identifier les apprentissages que l'élève devrait d'abord réaliser et dans quel ordre il devrait les faire, pour acquérir les habiletés ou les connaissances visées; il précise les objectifs à atteindre et donne ainsi de la cohérence à la démarche.
- La deuxième raison, c'est que le plan permet à l'enseignante ou l'enseignant d'identifier les savoirs, tels les concepts, les aptitudes ou les informations, dont les élèves disposent déjà pour aborder les tâches qui leur seront imparties, et de miser sur le « déjà là » que le Conseil, dans ses avis antérieurs, a plusieurs fois mentionné. Il s'agit là d'un champ ouvert à la

1. « Le plan pédagogique peut être défini comme la spécification, la planification et l'élaboration d'enseignement en une série d'étapes systématiques de façon à créer des conditions et des situations pédagogiques signifiantes pour l'apprenant.[...] Le plan ou design pédagogique englobe les événements et les conditions d'acquisition qui peuvent avoir un effet quelconque sur un apprentissage ». Serge Berthelot et Nicole Lebrun, *Plan pédagogique*, Éditions AMS, 1994, p.1.

créativité, dans lequel des progrès appréciables pourraient être réalisés : trouver des moyens, simples et pratiques, pour juger si les élèves possèdent les préalables. À cet égard, il est possible de faire flèche de tout bois et de façon originale : par exemple, des devoirs et de leurs corrections, des tests diagnostiques, de l'évaluation formative, des fiches descriptives des connaissances et des habiletés maîtrisées, de la nature des questions posées en classe et des interactions qu'elles provoquent. La démarche d'identification des savoirs des élèves peut aider grandement les enseignantes et enseignants à prévoir les obstacles que leurs élèves sont capables de franchir et le progrès intellectuel qu'il leur est possible d'accomplir.

- Enfin, la troisième raison, c'est que le plan pédagogique paraît fort utile pour choisir une stratégie adéquate. Sans préparation de classe, il est à craindre que l'on ne puisse répondre à des questions du genre : de quelle façon attirer l'attention et l'intérêt des élèves de ma classe? Comment leur présenter le contenu? Quels moyens utiliser? Quelles interactions susciter? Quelles activités proposer? Quelles tâches d'apprentissage les élèves sont-ils capables d'accomplir? Comment, à travers ces tâches, développeront-ils leur autonomie et leur responsabilité? Quelles activités correctives, d'approfondissement et d'enrichissement pourrai-je mettre en jeu? Un temps de recherche et de réflexion préalable semble incontournable pour sélectionner, plus facilement et plus sûrement, des activités appropriées : conférence, démonstration, exposé, exercice répétitif, découverte guidée, étude indépendante, étude de cas, jeu, simulation, technique de groupe. De même, la recherche et la réflexion sont également utiles pour diversifier les outils de travail, les styles d'intervention du maître, les modalités de groupement des élèves et les façons dont chacun pilote son apprentissage.

3.1.2 Diversifier les moyens d'enseignement

Un point sur lequel, individuellement ou collégalement, on peut se demander s'il y a des choses à changer dans sa pratique concerne l'utilisation des moyens d'enseignement. La raison en est que l'intérêt et la motivation des élèves en dépendent en partie : il serait difficile qu'un usage quasi exclusif du tableau — qu'il soit vert ou noir —, des livres et des cahiers d'exercices n'émousse pas, à la longue, cet intérêt. De plus, dans un contexte d'enseignement collectif où les styles d'apprentissage varient, l'emploi de moyens utilisant des canaux sensoriels différents s'impose. Enfin, comment peut-on vraiment enseigner en ignorant ce monde des médias dans lequel les jeunes sont plongés? Il serait difficile, semble-t-il, d'échapper à la nécessité de s'interroger sur la place faite à l'emploi des différentes technologies éducatives dans la pratique pédagogique. Changer sa façon de faire en vue de l'améliorer, ce peut être utiliser plus fréquemment les divers moyens disponibles, en varier la nature, développer son habileté à les utiliser et sélectionner plus judicieusement les outils les plus appropriés et les plus adéquats pour tel enseignement donné²...

2. Le choix des médias est conditionné par le contenu d'enseignement, les caractéristiques des élèves, le contexte d'utilisation, la disponibilité du matériel, la stratégie d'enseignement.

L'exemple qui suit est riche d'enseignement. Voulant mieux tirer parti des possibilités de l'audiovisuel, un groupe d'enseignantes et d'enseignants fit le projet d'intégrer l'audiovisuel à la pédagogie. À leur jugement, ce n'était pas qu'une technique, c'était aussi un soutien à l'information; ce n'était pas seulement un outil pour illustrer un cours, mais un langage, c'est-à-dire un moyen supplémentaire de comprendre la réalité. Les actions entreprises portèrent fruit : le médium audiovisuel facilita la tâche des élèves en situation d'apprentissage, en particulier lorsqu'il s'agissait de l'appropriation d'un concept ou d'un savoir-faire; les élèves habituellement en difficulté progressèrent de façon plus évidente, la forme du travail assurant leur motivation.

3.1.3 Mettre davantage à profit le potentiel du travail en équipe dans la classe

Le travail en petites équipes répond aux besoins d'affiliation, d'identification, de sécurité et d'échange des élèves. Il crée la cohésion et la coopération. Aussi, négliger cette forme d'apprentissage risque fort de voir le groupe-classe ne pouvoir pleinement répondre aux besoins légitimes d'affiliation et d'identification des élèves, et ce, surtout quand les groupes se font et se défont au gré des matières qui se succèdent. Une classe, c'est également un maître et des élèves engagés dans un projet commun de formation : aussi ce projet — et la gestion de classe à travers laquelle il se réalise — ne repose-t-il pas sur les seules épaules de l'enseignant ou de l'enseignante; il concerne également, bien que de façon différente, les élèves; en conséquence, sa réussite et son bon déroulement sont étroitement reliés à la cohésion et à la coopération que des travaux en équipe sont de nature à développer. Le potentiel du travail en équipe vient de ce que, bien conduit, il devient un lieu où les élèves peuvent facilement exercer et cultiver des habiletés de leadership et des habiletés sociales d'écoute, d'ouverture aux autres, d'interaction, de solidarité et de respect des différences.

Le travail en équipe influence la motivation et peut faciliter l'apprentissage. En effet, l'apprentissage comporte une dimension sociale : l'interaction avec autrui aide à obtenir l'information, la transformer, la valider, l'utiliser, la transmettre; la confrontation des points de vue est primordiale pour la socialisation; en outre, la dynamique qui s'instaure et se développe à l'intérieur du groupe fait que chacun et chacune est amené à exprimer les diverses facettes de sa personnalité. L'apprentissage en petits groupes constitue donc une démarche féconde : le fait d'entendre divers points de vue, de confronter et d'échanger des idées conduit l'élève à considérer une situation sous différents angles et à mettre en œuvre diverses capacités intellectuelles.

Pertes de temps, inefficacité, peur de ne pas voir tout le programme sont quelques-unes des raisons invoquées dans les milieux consultés pour expliquer la sous-utilisation de cette forme d'apprentissage. Le risque de perdre du temps est bien réel; mais ce risque s'atténuerait grandement si l'on se souciait de choisir, parmi les variantes de travail en équipe existantes, la forme la plus adéquate pour le travail demandé. Il existe, en effet, de nombreuses formules de travail en équipe, dont la dynamique de fonctionnement diffère profondément³. C'est ainsi que le travail d'équipe comprend

3. Dans son livre, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 1993, p. 178, Jean-Pierre Astolfi identifie six variantes accompagnées chacune de leur dynamique propre.

aussi bien l'éclaircissement donné par le voisin, que l'entreprise de longue durée, tels le montage d'un spectacle, une exploration géologique, une enquête sociale, une exposition ou une sortie de groupe. Il fait appel à des dynamiques aussi variées que la découverte collective, la confrontation, l'évaluation ou l'entraînement mutuel, le besoin de coopération pouvant se situer dans un cadre temporel limité ou étendu comme celui de l'apprentissage coopératif, qui connaît lui-même plusieurs variantes. Chacune des formes vise un objectif précis, possède sa propre logique, comporte ses difficultés, exige une régulation spécifique et connaît une dérive possible.

L'on ne saurait nier que le travail en équipe, sous quelque forme qu'on le pratique, présente des difficultés dans son organisation et qu'il ne donne pas toujours les résultats escomptés. Mais son pouvoir d'apprentissage reste réel et important. Aussi apparaît-il comme un moyen privilégié pour améliorer la conduite de classe. Les enseignantes et enseignants pourraient utiliser plus souvent cette forme de travail. Et pour la rendre plus efficace, ils pourraient inventorier les différentes formes de travail par groupe, s'interroger sur les objectifs qu'elles visent et sur leur logique particulière.

3.1.4 Créer et entretenir le bon climat de la classe

Les enseignantes et enseignants savent à quel point une pratique, si bonne soit-elle, risque de perdre de son efficacité si le climat de la classe laisse à désirer. Ne dit-on pas que son importance est telle que, pris ensemble, la façon d'enseigner et le climat de la classe ont presque autant d'effet sur l'apprentissage que les aptitudes mêmes de l'élève⁴. Les recherches ont également démontré qu'un climat socio-émotionnel sain est une des caractéristiques des écoles et des classes efficaces. Enfin, plus que jamais, semble-t-il, en raison des pressions qui s'exercent quotidiennement sur beaucoup de jeunes, ceux-ci ont besoin pour apprendre d'une atmosphère où ils se sentent, physiquement et psychologiquement, en sécurité. Il leur est nécessaire d'être acceptés comme individu et valorisés dans le groupe auquel ils appartiennent. Aussi le Conseil juge-t-il bon d'inviter chacune et chacun, seul et collectivement, à réfléchir sur ce qui, à cet égard, pourrait être amélioré. Et, dans cette veine, il a tenu à préciser quelques points sur lesquels il conviendrait de réfléchir⁵ et, sans doute, de faire prioritairement porter les efforts.

Un premier point sur lequel il convient de s'interroger concerne l'habileté à créer et à entretenir une bonne communication interpersonnelle. «Mes comportements sont-ils de nature à permettre une telle communication? Quelle est ma réaction face à un problème de discipline?» Ce sont des questions de ce genre qu'il convient de se poser pour jauger sa capacité à garder les canaux de communication ouverts et à identifier ce qu'il conviendrait d'améliorer. Toute volonté de changer ses comportements à cet égard conduira, nécessairement, à prendre conscience de ses façons de faire et de ses stratégies de communication interpersonnelle.

4. Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg, «Qu'est-ce qui aide à apprendre?», dans *Vie pédagogique*, n° 90, septembre-octobre 1994, p. 47.

5. C'est en se référant, par exemple, à des auteurs comme Glasser, Gordon et autres que le maître pourra déterminer quels sont les comportements qu'il désire adopter.

Les enseignantes et les enseignants peuvent se demander si leurs façons de faire créent un cadre propice à un bon climat, permettant à l'élève de satisfaire des besoins aussi fondamentaux que ceux d'appartenance, de contrôle sur ses activités, de liberté et de plaisir⁶. Il est, en effet, communément admis qu'une telle satisfaction contribue à créer un bon climat, en ce qu'elle réduit les problèmes de discipline et permet à l'élève d'accorder à ses travaux scolaires l'effort qu'ils exigent. «Certains élèves se sentent-ils rejetés? Chacun est-il accepté comme membre à part entière? Chacun bénéficie-t-il de l'autonomie et de la responsabilité qu'il est en état d'assumer? Dans l'ensemble, les élèves éprouvent-ils du plaisir à venir aux cours?» Ce sont là quelques-unes des questions que l'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi se poser pour tester si les besoins des élèves sont raisonnablement satisfaits. En cas de doute, la première chose à interroger sera, fort probablement, les règles du jeu au sein de la classe. «Ont-elles été établies avec les élèves? Sont-elles raisonnables? claires? observables? succinctes? exprimées sous forme positive? limitées en nombre? Ont-elles été évaluées? Sont-elles cohérentes avec le règlement de l'école et telles qu'elles puissent être imposées? Quel rapport permettent-elles d'entretenir, le meilleur pour un bon climat n'étant ni celui de l'autorité qui s'impose ni celui du laissez-faire, mais celui qui cherche la coopération, crée la confiance, nourrit l'enthousiasme et permet d'exercer un réel leadership?»

Toutefois, ce qui précède ne saurait suffire à éliminer complètement et résoudre parfaitement les problèmes de discipline; l'on sait par ailleurs à quel point des problèmes mal résolus risquent, facilement et rapidement, d'envenimer le climat de la classe. Aussi est-il important, pour chacun et chacune, de prendre conscience de sa façon de régler les conflits et de s'interroger sur les impacts de ses interventions. Une chose est certaine : ceux et celles qui savent «tenir les élèves» et s'en faire pourtant aimer n'y sont pas parvenus du jour au lendemain. Il leur a fallu temps et effort. À en croire leur expérience, il est important de ne pas vouloir tout corriger à la fois; il faut le faire progressivement. Le découragement sera même, certains jours, au rendez-vous; il semble possible d'y échapper, en traitant les situations qui se répètent comme si elles se présentaient pour la première fois. Leur réussite, disent certains enseignants et enseignantes, tient au fait qu'ils se sont continuellement efforcés de prendre conscience de ce qu'ils ressentaient et pensaient, de la façon qu'ils réagissaient et de ce que leurs réactions provoquaient pour, au besoin, les amender. Il y a tout avantage, disent-ils, à prendre le temps de traiter au fur et à mesure les conflits, même ceux de peu d'envergure qui ne font qu'irriter : laisser s'accumuler, au jour le jour, de petites irritations peut, à la longue, développer de l'hostilité et conduire à des paroles aux effets fâcheux.

6. Pour adopter des comportements acceptables en classe et fournir l'effort qu'exige le travail scolaire, l'élève a besoin de satisfaire quatre besoins fondamentaux : besoins d'appartenance, de pouvoir, qui consiste surtout à garder un certain contrôle sur sa vie et à faire des choses de manière compétente, de liberté et de plaisir. W. Glasser, *Control Theory in the Classroom*, New York, Perennial Library, 1985, dans Barbara Larrivée, *Strategies for Effective Classroom Management*, p. 97.

3.2 *Des conditions facilitantes dans l'école*

Même si la gestion de classe est d'abord de la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, elle n'est pas uniquement de leur ressort. Et cela, le Conseil tient à le souligner et invite fortement les responsables des établissements à en prendre conscience. En effet, par la façon même dont il se définit à un moment de son histoire, tout établissement impose un certain modèle qui marque, à des degrés divers mais de façon toujours sensible, les rapports qui peuvent s'instaurer entre chaque enseignante ou enseignant et ses élèves. L'établissement n'est pas étranger à la façon dont les classes sont gérées ni à la possibilité dont disposent les maîtres pour améliorer leur façon de conduire leur classe : c'est ainsi que des éléments institutionnels peuvent aggraver les contraintes inhérentes à la conduite de la classe ; ils peuvent, en revanche, la faciliter en apportant du soutien aux enseignants et enseignantes et en créant un réel dynamisme d'amélioration. Un tel dynamisme et la mise en place de conditions réellement facilitantes seront grandement favorisés si la direction des établissements appuie sa gestion et son leadership sur des valeurs de confiance mutuelle et de responsabilisation, si elle reconnaît le potentiel des équipes de travail et si elle montre également une véritable volonté de partenariat⁷.

3.2.1 **Créer une culture institutionnelle faite de communication, de transparence et de confiance**

L'élément de base est sans aucun doute la culture institutionnelle. Les croyances, les attentes, les valeurs, les rites et les normes qui la constituent en font le facteur essentiel de la dynamique de l'établissement, sans laquelle toute amélioration de la gestion de classe risque de devenir difficile ou de ne rester que le cas de quelques-uns, sans jamais se muer en un mouvement d'ensemble. La dynamique institutionnelle organise en un tout cohérent les facteurs favorisant la réussite des élèves et leur engagement envers leurs études ; elle se fonde sur des valeurs communes, des modes de pensée partagés par tous les membres et des normes auxquelles ils adhèrent globalement ; elle anime et inspire le fonctionnement du groupe, détermine des manières d'être et de fonctionner ; étant particulière, elle s'adapte finalement aux contraintes propres au milieu. Cette culture institutionnelle peut se montrer particulièrement efficace à engager les enseignants et enseignantes dans un processus de progrès et d'amélioration de leur gestion de classe, si elle s'appuie sur des valeurs de communication, de transparence et de confiance.

En premier lieu, la communication. Elle est attention à l'autre, à ses paroles ; elle est accueil chaleureux et ouvert à ce qui se dit ; elle est écoute mutuelle, pour que des relations entre les personnes s'établissent. Elle octroie à l'autre le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée. Elle suppose une confiance en l'autre. L'ouverture d'esprit qui l'accompagne fait accepter d'entendre l'inattendu et l'insolite. La communication laisse à l'interlocuteur la possibilité de parler, d'affirmer, de douter, de nier, de s'interroger.

En deuxième lieu, la transparence. Combien de malentendus et d'ambiguïtés seraient évités en laissant jouer la transparence. Combien de tensions, de jalousies et de blocages pourraient être ainsi conjurés ! Formuler clairement

7. Ricardo Semler, *À contre-courant, vivre l'entreprise la plus extraordinaire au monde*, Paris, Dunod, 1993, 350 p. Jean-Marc Salvat, *Vers l'organisation du XXI^e siècle*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1993, 117 p.

et sans détours ses intentions, sa démarche et son raisonnement restera toujours une formule gagnante.

En troisième lieu, la confiance. Une culture organisationnelle, capable d'entretenir chez le personnel le souci de s'améliorer, est celle qui crée entre les membres de l'établissement un rapport de confiance. Elle se vit là où la direction soutient les enseignantes et enseignants et les encourage, favorise les initiatives et les engagements, reconnaît le professionnalisme et l'expérience acquise. Elle se sent là où le directeur ou la directrice n'éprouve pas de difficulté particulière à obtenir de son entourage la coopération et la concertation nécessaires. Elle se voit dans les milieux scolaires qui font preuve de créativité, là où chacun ne rejette pas sur les autres la responsabilité des difficultés que vit, un jour ou l'autre, l'établissement. Elle est particulièrement présente et visible, là où les uns et les autres ne craignent pas de rompre le silence quand ils rencontrent ennui, gêne, obstacle, peine ou tracas et n'hésitent pas à recourir au soutien de personnes compétentes.

3.2.2 Susciter une volonté d'amélioration généralisée

La culture institutionnelle peut offrir un terrain propice à l'entretien d'une dynamique de progrès; encore faut-il que la direction suscite cette dynamique en exerçant un réel leadership en la matière. Une culture institutionnelle favorable à l'amélioration de la gestion de classe permettra de remettre en cause certaines idées reçues, quand c'est nécessaire. Si le propre du bon gestionnaire est de «faire les choses de la bonne manière», celui du véritable leader est aussi de «faire les bonnes choses». Cette culture institutionnelle acceptera donc qu'on fasse autrement sans sacrifier la qualité.

La culture institutionnelle encouragera des projets variés et innovateurs, cohérents toutefois avec les priorités de l'école : essayer, expérimenter, mettre au point, analyser les échecs et les succès, évaluer, modifier, réessayer, tout cela n'engendre pas nécessairement une situation chaotique, si l'envergure des expériences est limitée; une idée vient-elle à faire surface, une direction soucieuse de progrès se demandera automatiquement où cette idée sera testée, qui le fera, quel en sera le premier responsable, quand commencera le test et s'il sera possible de la généraliser si elle s'avère fructueuse.

La culture institutionnelle tablera sur l'autonomie et la responsabilité du personnel enseignant, pour améliorer la qualité de la gestion de classe. L'établissement scolaire, à l'instar des autres organisations, n'atteindra sa pleine efficacité que s'il accorde à son personnel enseignant l'autonomie et la responsabilité professionnelle. Elles lui sont nécessaires pour innover, créer et progresser dans la façon de faire la classe.

La culture institutionnelle visera à évaluer mieux pour améliorer la qualité de la gestion de classe. Évaluer mieux en évaluant moins. Le contrôle sera d'autant plus efficace qu'il s'exercera en mettant en œuvre des mesures simples et fiables, comprises par tous et toutes. Un critère mesurera ce que les enseignantes et enseignants, individuellement et collectivement, ont changé dans leur conduite de classe dans le but de l'améliorer. Dans une perspective d'autonomie et de responsabilité, le premier type de contrôle devrait être, cependant, l'auto-évaluation, obtenue par un personnel formé, engagé et bien outillé.

Deux qualités apparaissent particulièrement importantes, chez le gestionnaire, pour susciter une réelle dynamique de progrès en matière de gestion de classe et en maintenir la cohérence. La première qualité consiste à avoir une vision claire⁸ des buts et des objectifs visés et à la promouvoir sans ambiguïté, une vision toutefois suffisamment ouverte pour permettre les initiatives. À ce titre, le projet d'établissement est d'un grand secours, en ce qu'il précise ce qui est attendu des élèves et du personnel enseignant ainsi que les moyens pour les appuyer⁹. Cependant, un tel projet n'est aidant pour la gestion de classe qu'à certaines conditions, dont celle d'être accepté et voulu par l'ensemble des acteurs. La deuxième qualité réside dans l'intérêt porté à la gestion de classe. La direction s'en fait-elle une priorité? Y accorde-t-elle le soutien nécessaire? S'entretient-elle avec les enseignantes et enseignants sur ce sujet? C'est à travers de telles interrogations que le personnel enseignant vérifiera dans quel ordre d'importance la gestion de la classe dans toutes ses composantes, est considérée par la direction.

3.2.3 Réduire les facteurs institutionnels défavorables à la gestion de classe

La visite des milieux scolaires a mis en évidence l'existence de certains facteurs organisationnels, précédemment mentionnés, qui rendent plus ardue la gestion de classe. Certains d'entre eux ont semblé plus importants au Conseil qui tient à les signaler derechef et à inviter les établissements à y porter toute l'attention nécessaire.

Une première série concerne tout ce qui a trait aux aspects physiques et organisationnels. Une façon d'améliorer les choses consisterait à aborder la problématique, en s'interrogeant sur la manière d'optimiser l'utilisation des locaux. Engager la réflexion sur ce sujet conduit nécessairement à s'interroger sur les aspects physiques et organisationnels de la classe : par exemple, l'on ne saurait éviter de se demander de quelle façon mettre à la disposition du personnel enseignant un matériel varié et en optimiser l'utilisation ; l'on ne saurait éviter de prévoir différentes formes de regroupement des élèves¹⁰ et de réexaminer la durée des périodes.

Une autre lacune à combler : l'absence de mécanisme, souple et léger, permettant aux enseignants et enseignantes d'évaluer leur façon de mener leur classe et de l'améliorer ; l'absence aussi de moments leur permettant de trouver ensemble des solutions aux difficultés rencontrées. Organiser sur une base volontaire — et certains milieux scolaires le font — l'observation

8. Une telle vision est efficace dans la mesure où elle est source d'inspiration, pousse le personnel enseignant à se dépasser, accentue la flexibilité et la qualité d'exécution, résiste au temps, reste stable dans ses grandes lignes mais est souvent réajustée, sert de balise en l'absence de tout contrôle, donne du pouvoir aux maîtres et prépare l'avenir en respectant le passé.

9. Parce qu'il identifie les grandes orientations de l'établissement ainsi que les moyens pour les appuyer, le projet éducatif s'apparente à ce que le Conseil, dans le rapport annuel *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, nomme la planification stratégique (p. 30).

10. Douglas Mitchell, Christi Carson et Gary Badarak, *How Changing Class Size Affects Classrooms and Students*, Riverside, University of California, 1989, p. 57-67. Et Tomlinson, T.M., *Class Size and Public Policy : Politics and Panaceas*, Washington DC, Office of Educational Research and Improvement, 1988.

systematique de la façon de conduire sa classe peut s'avérer fort fructueux : de telles observations se montrent particulièrement fécondes si, sans être trop fréquentes, elles sont reprises à intervalles, préparées ensemble, suivies d'échanges et accompagnées de la recherche de solutions ponctuelles aux difficultés relevées. Également, des mécanismes, permettant aux enseignants de réfléchir ensemble et d'échanger dans un climat de confiance autour des exigences de la gestion de classe, s'avèreraient fort utiles pour inaugurer des changements dans les pratiques.

Autre facteur institutionnel à améliorer : le soutien aux nouveaux enseignants et enseignantes. Des recherches laissent entendre que 83 % des débutantes et débutants connaissent des problèmes de gestion de classe¹¹. Un soutien pédagogique, doublé d'une présence amicale, leur est nécessaire pour faciliter leur transition entre le statut d'étudiant et celui d'enseignant. Ils ont besoin d'aide pour trouver, à travers les multiples gestes posés souvent au hasard, les causes de leurs difficultés et pour y remédier. Ils ont besoin de soutien pour que le savoir pratique vienne compléter et ajuster le savoir théorique acquis à l'université. Des expériences concluantes d'intégration professionnelle ont lieu, ici et là : l'on ne peut qu'inciter les établissements à penser et à expérimenter des formules pour encadrer les débutants et les faire profiter de l'expérience de leurs aînés ; c'est d'autant plus urgent que, bientôt, de nombreux nouveaux enseignants et enseignantes entreront dans les écoles ; il convient d'être prêt pour faciliter leur insertion et atténuer le choc de la réalité quotidienne¹². Une attention particulière devrait, également, être apportée aux remplaçantes et remplaçants catapultés, un beau matin, dans une classe qu'ils ne connaissent pas. Il y va autant de l'intérêt des élèves que du leur.

Autre facteur encore : l'appui de ressources humaines spécialisées. Est-ce utile de rappeler, une fois encore, que le contexte familial et social où vivent les jeunes ne favorise pas toujours l'apprentissage ni les tâches développementales qu'ils ont à accomplir ? Il est important que le maître soit sensible à ce vécu et accompagne le jeune, dans les limites de sa fonction et de ses compétences. Mais, au-delà de ces limites, il appartient à des personnes spécialisées de prendre le relais : psychoéducateurs et psychoéducatrices, psychologues, travailleuses et travailleurs sociaux. Ce sont là autant de ressources humaines que les compressions budgétaires de ces dernières années ont particulièrement restreintes. Il n'est possible de s'en sortir qu'en reconnaissant l'importance de telles personnes dans l'école et qu'en faisant appel, au besoin, à des ressources étrangères au milieu scolaire.

11. Marie-Claire Martin, Thérèse Nault et Oviette Loof, «La gestion de classe pour débutants», dans *Dimensions*, février 1994, p.5.

12. Un programme d'internat pour les étudiants maîtres, détenteurs d'un baccalauréat d'enseignement, existe, par exemple, dans les universités d'Alberta. Il porte le nom de *Initiation Teaching Project*. Les résultats d'une enquête menée en 1985 attestent que les internes performant mieux que les nouveaux enseignants débutant sans internat. Le Conseil a fait des suggestions en ce sens dans *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1991, p. 50.

D'autres composantes institutionnelles pourraient être évoquées : par exemple, les modalités d'affectation des tâches au début de l'année scolaire, la façon dont les règlements d'école sont définis et appliqués, les moyens mis en place pour contrôler l'absentéisme, la maquette horaire, la participation des élèves à la vie de l'école, la gestion des ressources matérielles et financières, la participation des divers agents externes, dont les parents, à la vie de l'établissement, le mode d'évaluation des apprentissages, la nature du perfectionnement offert au personnel en exercice. Somme toute, les facteurs rappelés ici constituent un appel que le Conseil adresse aux écoles pour les inviter à évaluer, collégialement et méthodiquement, les différentes composantes institutionnelles susceptibles d'affecter la gestion de classe et à modifier ce qu'il convient prioritairement de modifier. L'expérience de quelques milieux a montré qu'une telle évaluation conduisant aux modifications nécessaires, améliorerait les résultats scolaires, preuve, s'il en est une, de son impact sur la gestion de classe.

3.3 Une commission scolaire ouverte aux changements nécessaires

Créer une culture organisationnelle faite de communication, de transparence et de confiance; manifester une réelle volonté de progrès; mettre en place des mécanismes favorables à la gestion de classe : voilà aussi des manières de faire appropriées pour les commissions scolaires. Il est clair que les commissions scolaires auraient tout avantage à consulter plus systématiquement leur personnel enseignant, particulièrement lorsqu'une décision à prendre risque d'affecter la gestion de classe. De telles consultations auraient sans doute le mérite de permettre aux gestionnaires des commissions scolaires de participer davantage à la vie des écoles et de comprendre de l'intérieur les problématiques qu'elles visent. Il paraît souhaitable que la direction donne plus d'attention à la pédagogie et que les conseillers pédagogiques puissent soutenir les enseignantes et enseignants dans leur gestion de classe; que les particularités des établissements soient bien prises en considération; que les directions d'école, pour employer leur expression, «ne soient pas exclusivement des courroies de transmission». C'est toute la question de la décentralisation jusqu'aux écoles qui se dessine ici en arrière-plan; c'est aussi à nouveau l'appel au professionnalisme qui est lancé.

Une commission scolaire désire-t-elle s'interroger sur l'impact de sa gestion sur la conduite de classe, c'est sur toutes les fonctions de cette gestion et sur l'ensemble des politiques qu'elle est invitée à se pencher et à s'interroger : la politique d'évaluation, les modalités d'intégration dans les classes des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le transport scolaire, l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, les critères pour le choix des manuels scolaires et du matériel didactique; ce sont autant de «lieux» où des décisions de la commission scolaire peuvent affecter la gestion de classe.

3.4 Un Ministère qui épaulé les actions des milieux

Bien que n'étant pas en contact direct avec la réalité de la classe, le ministère de l'Éducation exerce, néanmoins, une influence sur la gestion de classe. Une première influence concerne la formation initiale des maîtres. Tous conviennent que les programmes de formation initiale ne sauraient remplacer l'expérience professionnelle, particulièrement dans le domaine de la gestion de classe. Il n'en reste pas moins qu'un curriculum de formation des maîtres bien conçu, incluant de nombreuses situations de pratique contrôlée, en

contexte réel ou simulé, permettrait aux enseignantes et enseignants débutants d'entrer dans le système éducatif avec une expérience déjà signifiante. À cet égard, la mise sur pied de classes-laboratoires représenterait un levier de changement important. Pour développer des compétences pédagogiques, on a besoin de voir de près comment elles s'actualisent dans une classe. La construction progressive de ces compétences prend appui sur l'observation de modèles vivants. Confiées à des personnes chevronnées dans l'enseignement, de telles classes permettraient de planifier avec les stagiaires leurs interventions et, par la suite, de partager avec eux des éléments d'analyse et d'évaluation; elles seraient également des moyens efficaces de développer, chez les futurs enseignants et enseignantes, des habiletés plus ciblées, comme celles d'observer ce qui se passe dans la classe et d'interpréter correctement les événements ou encore d'effectuer dans l'action des ajustements et même des changements de cap. En outre, les personnes responsables de l'accueil et de la supervision des stagiaires devraient être choisies parmi des enseignantes et enseignants chevronnés, reconnus pour leur compétence et leur capacité de se remettre en question.

En second lieu, il importe de poursuivre la revalorisation de la profession enseignante. Le ministère de l'Éducation pourrait grandement favoriser la revalorisation du statut du personnel enseignant

- en témoignant de l'importance qu'il attache à la formation des futurs maîtres;
- en montrant, par des mesures précises, sa volonté d'accroître la responsabilisation des enseignantes et enseignants au sein des établissements;
- en tenant un discours valorisant sur la profession enseignante, non contredit dans des gestes ayant valeur de symbole dans la société.

En troisième lieu, il serait important de réaliser des recherches-action à envergure limitée en matière de gestion de classe : les commissions scolaires ne consacrent de fait qu'un budget très restreint à de telles recherches.

En quatrième lieu, il faudrait revoir les contenus de formation, en identifiant ce que l'élève, à la fin de son cours secondaire, devrait savoir et par quelles disciplines il devrait acquérir ces savoirs¹³. C'est ce qu'on appelle le profil de sortie, qui peut aider à la gestion de classe, en indiquant l'essentiel des contenus des programmes et en permettant, en conséquence, leur élagage.

En cinquième lieu, il faudrait assouplir certaines normes qui régissent les établissements : l'existence d'une offre de service éducatif plus diversifiée, proposée par des établissements plus autonomes, pourrait être au principe de toute une série d'effets convergents propres à accroître l'efficacité du système en renforçant l'émulation entre les établissements.

13. Voir à ce sujet CSE, *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, 1994.

3.5 *Des parents qui soient des collaborateurs*

Tout d'abord, il est important de souligner la nécessité d'une distance entre la famille et l'école. Il est vrai que l'article 7 de la charte des droits de l'enfant, adoptée par l'ONU et à laquelle souscrit le Québec, stipule que «l'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation, et que cette responsabilité incombe en priorité à ses parents». Toutefois, l'école est un lieu spécifique, où s'opèrent de façon systématique des apprentissages cognitifs, et ce, dans un registre relativement dégagé des implications affectives que le jeune connaît dans sa famille. Ainsi, la relation école-famille est-elle marquée par une certaine distance. Plus concrètement, l'enseignant et l'enseignante sont les maîtres d'œuvre en matière d'apprentissages scolaires et, à ce titre, ils assument les avantages et les contraintes de ce statut : c'est à eux de fixer les méthodes qu'ils utilisent en classe; c'est à eux d'aider les élèves à réaliser les apprentissages qui doivent s'effectuer à l'école; c'est à eux de maîtriser leur gestion de classe.

Si l'enseignant et l'enseignante sont les maîtres d'œuvre en matière d'apprentissages scolaires, on ne doit pas pour autant enlever tout droit de regard et de participation aux parents. Ces derniers constituent des alliés naturels et des collaborateurs précieux. Aussi a-t-on tout intérêt à en faire de réels collaborateurs, à discuter avec eux des façons de guider et de soutenir leurs jeunes. Des projets sont lancés, ici et là, pour aider les parents à accompagner leurs jeunes dans leurs devoirs et leurs leçons, pour les engager dans un suivi scolaire ou encore pour établir de meilleures relations entre eux et l'école. De tels projets requièrent de préciser les rôles de l'enseignant ou l'enseignante et des parents dans le cheminement scolaire des jeunes. Mais, une relation fructueuse ne saura s'établir entre les parents et l'école à moins que ne se développe, là aussi, un climat de communication, de transparence et de confiance.

* *
*

C'est pourquoi le Conseil

5. ***incite les enseignantes et enseignants à s'engager dans une dynamique d'amélioration continue de leur gestion de classe et, en conséquence, à accepter de réviser leurs pratiques ;***
6. ***attire l'attention des directions d'école sur la nécessité incontournable de créer un climat de communication, de transparence et de confiance, qui facilite la gestion de classe et son amélioration continue ;***
7. ***invite les directions d'école à s'organiser pour susciter dans leur établissement une volonté d'amélioration, à identifier les facteurs qui, dans leur établissement, contraignent la gestion de classe et à chercher, collégialement, des solutions pour remédier à ces contraintes ;***

-
8. recommande que les commissions scolaires *prennent davantage en compte les particularités de chaque école* et acceptent de *décentraliser vers les écoles des pouvoirs et responsabilités*, qui les aideraient à mieux soutenir la gestion de classe et son amélioration continue ;
 9. recommande au ministre de l'Éducation d'épauler l'action des milieux pour une meilleure gestion de classe: en *soutenant la mise sur pied de classes-laboratoires et de recherche-action*, pour développer les compétences pédagogiques des nouveaux maîtres ; en *reconnaissant concrètement le professionnalisme* du personnel enseignant et des directions d'école ; en donnant *plus de marges de manœuvre aux écoles* ;
 10. conseille aux directions d'école et au personnel enseignant *d'augmenter les efforts entrepris pour engager les parents dans une collaboration constructive*, qui permettrait d'exploiter au maximum les différentes formes de soutien qu'ils peuvent apporter aux jeunes dans leurs études.

Il est clair que la gestion de classe comporte, aujourd'hui, des défis particuliers et requiert des enseignants et enseignantes certaines compétences dont il a été fait mention. Mais, de l'avis du Conseil, il est tout aussi vrai que ces défis peuvent être relevés, à la condition que les différents acteurs du système scolaire s'engagent dans une dynamique d'amélioration de la gestion de classe, chacun dans le cadre de ses attributions et de ses responsabilités.

Cette volonté d'amélioration de la gestion de classe et le climat de confiance qui doit la soutenir sont nécessaires pour que chaque enseignante et enseignant puisse «revisiter» sa pratique, identifier des cibles pour son action et s'engager dans un processus de changement. À charge donc, pour les directions d'école d'appuyer leur gestion sur des valeurs de responsabilisation et de partenariat ; de susciter chez le personnel enseignant une volonté d'amélioration. À charge, également, pour les commissions scolaires de reconnaître les particularités des établissements, de permettre à ces établissements d'exprimer leur dynamisme propre et d'être soucieuses de l'impact de leurs décisions sur la gestion de classe. À charge au Ministère, enfin, de veiller à ce que les futurs enseignants et enseignantes acquièrent les compétences minimales pour débiter dans l'enseignement ; de prendre en considération les liens existant entre la gestion de classe et des facteurs comme les programmes d'études, le régime pédagogique, les normes qui régissent les établissements et la reconnaissance du professionnalisme des enseignants et enseignantes.

Une gestion de classe plus dynamique ne peut aussi que contribuer à faire reculer les frontières du décrochage, en stimulant la motivation des élèves ; les apprentissages eux-mêmes pourraient alors davantage «faire sens» pour les élèves. Le Conseil a déjà signalé que, à l'école secondaire notamment, la pédagogie était encore caractérisée par une trop grande uniformité. Une gestion de classe plus dynamique pourrait donner un souffle nouveau à la pédagogie, avec des répercussions évidentes sur le sens des apprentissages pour les élèves et sur leur motivation.

C'est dans cet esprit que le Conseil

1. **rappelle aux milieux scolaires l'importance du défi qu'ils ont à relever en matière de gestion de classe ;**
2. **incite les milieux scolaires à réfléchir sur les compétences que requiert une bonne gestion de classe dans le contexte actuel, telles les compétences à anticiper, à motiver, à piloter, à diversifier son enseignement et à remettre en question sa pratique ;**
3. **recommande que la formation initiale des maîtres tout comme le perfectionnement en cours d'emploi soient ouverts au développement de telles compétences ;**
4. **insiste pour que chaque palier du système scolaire — Ministère, commission scolaire, école — se préoccupe des conditions les meilleures possibles et évalue l'impact de ses décisions, au regard de la gestion de classe ;**

-
5. incite les enseignantes et enseignants à *s'engager dans une dynamique d'amélioration continue de leur gestion de classe* et, en conséquence, à *accepter de réviser leurs pratiques* ;
 6. attire l'attention des directions d'école sur la nécessité incontournable de *créer un climat de communication, de transparence et de confiance*, qui facilite la gestion de classe et son amélioration continue ;
 7. invite les directions d'école à *s'organiser pour susciter dans leur établissement une volonté d'amélioration*, à identifier les facteurs qui, dans leur établissement, contraignent la gestion de classe et à chercher, collégalement, des solutions pour remédier à ces contraintes ;
 8. recommande que les commissions scolaires *prennent davantage en compte les particularités de chaque école* et acceptent de *décentraliser vers les écoles des pouvoirs et responsabilités*, qui les aideraient à mieux soutenir la gestion de classe et son amélioration continue ;
 9. recommande au ministre de l'Éducation d'épauler l'action des milieux pour une meilleure gestion de classe : en *soutenant la mise sur pied de classes-laboratoires et de recherche-action*, pour développer les compétences pédagogiques des nouveaux maîtres ; en *reconnaissant concrètement le professionnalisme* du personnel enseignant et des directions d'école ; en donnant *plus de marges de manœuvre aux écoles* ;
 10. conseille aux directions d'école et au personnel enseignant *d'augmenter les efforts entrepris pour engager les parents dans une collaboration constructive*, qui permettrait d'exploiter au maximum les différentes formes de soutien qu'ils peuvent apporter aux jeunes dans leurs études.

PORTRAITS DE MAÎTRES

Vouloir dessiner le portrait-robot d'un prof qui conduit bien sa classe serait absurde. Chacun a sa façon particulière de la mener. C'est un métier qui s'apprend et les expériences varient de l'un à l'autre. Chacun a sa personnalité — et c'est avec elle que chacun gère une classe. Toutefois, à travers les deux portraits qui suivent, on peut noter des caractéristiques essentielles à toute bonne gestion de classe.

Un enseignant passionné et motivant

Michel est professeur. Il enseigne en 3^e et 4^e secondaire dans une école de 1 300 élèves. Il est de ces professeurs dont les élèves parlent encore, une fois arrivés au cégep, et qu'ils reviennent voir. Un enseignant qui, par le charme et la passion qu'il met à transmettre son savoir, réussit à motiver les plus rétifs de ses élèves. Son goût d'enseigner, il reconnaît le tenir du temps qu'il était lui-même élève : il a eu la chance de rencontrer plusieurs professeurs passionnés par leur discipline. « Ils aimaient leur matière, se rappelle-t-il, et la joie de la transmettre se sentait. Enseigner, c'est une vocation. Actuellement, trop de jeunes se dirigent vers l'enseignement sans vocation particulière. Les élèves le ressentent. Il leur est alors moins facile d'apprendre. » Sa plus grande joie, en classe, c'est d'entendre un élève dire « ça y est, je viens de comprendre » et particulièrement si cet élève a plutôt de la difficulté.

C'est sûr, avoue-t-il, qu'il ne connaît pas que des succès. Certains élèves ne réussissent pas l'examen. D'autres abandonnent même l'école. Enseigner n'est pas toujours facile. Il souhaiterait avoir un nombre d'élèves plus restreint. Il ne peut varier autant qu'il le voudrait les activités d'apprentissage. Malgré tout, ses élèves disent de ses cours qu'ils ont du plaisir à y venir, qu'ils se sentent à l'aise, qu'il y a une bonne ambiance et que le prof prend le temps de discuter avec eux et de répondre à leurs questions.

Malgré qu'il ait près de trente ans de métier, Michel continue de s'interroger sur sa façon de faire la classe. Il ne craint pas de se remettre en question. « On n'a jamais fini de progresser », lance-t-il. « Il y a à tirer de l'expérience de chaque jour. »

Une enseignante exigeante et efficace

À l'école où elle enseigne, une école de premier cycle de 800 élèves, Madeleine a la réputation d'une enseignante sévère, mais qui fait bien travailler. Une réputation qu'elle-même se reconnaît. « Sévère? Peut-être, mais certainement exigeante. La discipline ne m'a jamais posé de problème. » Il suffit de l'entendre parler, de la voir déambuler, une démarche sûre d'elle-même ; elle vous regarde droit dans les yeux, s'exprime sur un ton direct.

Interrogée sur son succès et sa façon de mener la classe, elle précise que cela tient, en grande partie, au fait que, dès le début de l'année, un code de règles est fixé. Les élèves savent d'entrée de jeu ce qu'elle accepte et ce qu'elle n'accepte pas. Peuvent-ils malgré tout négocier? Pour certaines choses, c'est possible, mais pour d'autres, il n'en est pas question, telles que celles concernant les travaux. Réussir exige que l'on travaille : les travaux demandés doivent être faits aux dates prévues. Seuls les devoirs effectués en classe sont notés. Ceux qui sont effectués à la maison ne comptent pas, mais ils sont tout de même obligatoires et corrigés. « Certains de mes collègues n'arrivent pas à obtenir de leurs élèves qu'ils se donnent du mal pour

des travaux qui ne sont pas notés. Moi, si ; je prends le temps, au début de l'année, d'expliquer les règles et de montrer l'importance de s'entraîner.»

Madeleine a vingt années d'expérience dans le métier de professeur et, malgré tout, elle continue à planifier soigneusement son enseignement. Jamais elle ne se permettrait d'aller en cours sans avoir préparé sa semaine à l'avance : matière à couvrir, travaux à réaliser. Est-ce une question de sécurité pour elle? Oui, elle a besoin de savoir où elle va... mais les élèves aussi... c'est un souci d'organisation auquel ils sont sensibles. Elle estime qu'il est essentiel d'expliquer comment un nouvel apprentissage se rattache à ce qui a été vu précédemment et ce qu'il apportera en plus. C'est là, pour elle, un élément de motivation. «Le jeune a besoin de se dépasser, de se voir avancer et de relever des défis qu'il est capable de relever.» C'est là une des raisons de sa planification minutieuse.

Ses élèves sont sensibles au climat de travail qui règne dans sa classe. Bien sûr, ils trouvent que de temps en temps, ce climat est tendu ; ils aimeraient qu'elle mette un peu plus d'humour dans ses cours. Mais ils apprécient que ses attentes soient claires : si elle est exigeante à leur égard, elle l'est aussi envers elle ; s'ils doivent respecter les échéances dans leurs travaux, elle respecte les siennes et prend le temps de répondre aux questions ; elle est juste avec tous quand il s'agit d'appliquer les sanctions qui accompagnent les règles de vie ; elle est exigeante, mais aussi à l'écoute des élèves ; elle sait garder les distances, tout en restant proche. Ce qu'ils aiment chez elle, c'est qu'elle les renvoie à leur autonomie et à leurs responsabilités dans leur travail et leur comportement, tout en leur assurant l'encadrement qui leur est nécessaire.

Que ce soit Madeleine ou Michel, l'un ou l'autre a su séduire ses élèves à sa façon : l'un ou l'autre a su construire sa légitimité pédagogique : Madeleine, par l'autorité de l'efficacité et de la cohérence ; Michel, par l'intérêt intellectuel qu'il suscite et par son charisme personnel.

PAROLES D'ÉLÈVES

« Une classe qui fonctionne bien c'est une classe où... »

- il y a un bon climat et où le professeur n'est pas obligé de faire de la discipline ;
- les élèves et le professeur sont en harmonie et dialoguent ;
- le professeur prend bien sa place en avant et l'on peut remarquer une joie de vivre non seulement chez les élèves, mais aussi chez le professeur ;
- il y a une atmosphère de travail et une joie de vivre ;
- tous les élèves ainsi que le professeur se respectent, s'écoutent, s'entraident ;
- on a le goût d'apprendre la matière ;
- il existe une sorte de complicité entre le professeur et les élèves ;
- les élèves et le professeur sont motivés ;
- le professeur est content d'être dans la classe ;
- il y a beaucoup de communication ;
- le cours est bien structuré ;
- tout le monde participe ;
- le professeur est expressif et dynamique ;
- il y a de l'interaction entre le professeur et les élèves ;
- les activités de groupe ont leur place et les élèves ont le droit de s'exprimer sans avoir peur ;
- toute la classe coopère et participe à des activités variées et intéressantes ;
- on se sent motivé et capable de travailler toute une période ;
- on peut travailler seul sans que le professeur soit tout le temps au tableau en train d'expliquer.

« Pour moi, ce qui est plus important, c'est que mon prof... »

- ait le sens de l'humour, aime sa matière et soit de bonne humeur ;
- se sente dans son élément et se fasse respecter ;
- soit dynamique, intéressant et sache nous motiver ;
- ait confiance en moi pour que j'aie confiance en lui ;
- aime les jeunes, ait du plaisir à enseigner et veuille nous aider à réussir ;
- explique pour que je puisse comprendre et qu'il m'écoute quand je lui parle ;
- soit entraînant et ait le sens de l'humour ;
- soit très sociable, qu'il puisse se mettre dans ma peau et m'encourager ;
- organise bien et diversifie ses cours ;

-
- prenne sa place à l'avant, soit juste envers tous les élèves et ait le sens de l'humour ;
 - soit bien avec ses élèves, les respecte et mette de la vie dans ses cours ;
 - connaisse bien sa matière et sache m'aider si je ne comprends pas ;
 - reste calme et me respecte s'il veut que je le sois en retour ;
 - s'intéresse aux jeunes et puisse discuter ouvertement de n'importe quoi avec eux ;
 - m'accepte comme je suis et comprenne que je ne peux pas toujours tout comprendre ;
 - recommence à expliquer aussi souvent qu'il le faut ;
 - soit ouvert, patient, attentif, drôle ;
 - soit compréhensif, compétent et disponible pour mes questions ;
 - sache enseigner sa matière tout en restant intéressant ;
 - me conseille si j'ai des problèmes ;
 - soit capable de comprendre mes forces et mes faiblesses dans la matière qu'il enseigne ;
 - soit à l'écoute des élèves et aime enseigner.

« Pour moi, le pire c'est que mon prof... »

- m'ignore quand je lui pose une question ou quand je lui dis que je ne comprends pas ;
- se débarrasse de nous en nous envoyant à la direction sans essayer de dialoguer ;
- commence toujours le cours en disant « Ouvrez votre livre à la page... » ;
- me dispute devant tout le monde au lieu de me parler seul à seul ;
- abuse de son autorité ;
- nous talonne toujours avec des menaces à gauche et à droite ;
- nous diminue et nous dévalorise en nous comparant aux autres groupes ;
- parle en avant de la classe durant les 75 minutes du cours ;
- ne prenne pas le temps de préparer son cours ;
- donne des sanctions à toute la classe si un seul élève a désobéi aux règlements ;
- nous dise toujours quoi faire sans que nous puissions en parler ;
- n'ait aucun seuil de tolérance ;
- me ridiculise et m'abaisse devant toute la classe ;
- oblige les élèves à comprendre rapidement sa matière ;

-
- ne me voie pas comme un élève qui apprend mais plutôt comme un fardeau ;
 - mette de côté les élèves qui sont plus faibles et qui ont plus de difficulté ;
 - donne son cours sans se soucier de ceux ou celles qui comprennent moins bien ;
 - se comporte envers les élèves d'après la valeur de leurs notes ;
 - abaisse quelqu'un devant toute la classe ou le décourage après un échec.

HABILETÉS, CONNAISSANCES ET ATTITUDES CHEZ LES MAÎTRES

Dans leur profession, les enseignants et enseignantes font preuve de compétences, plus nombreuses et plus diverses que celles mentionnées dans le second chapitre. Pour information, voici une liste non exhaustive de connaissances, d'habiletés et d'attitudes que montrent les enseignants et enseignantes en exercice à des degrés qui varient d'une personne à l'autre et sans qu'il soit nécessaire que chacun les possède toutes et de façon parfaite pour enseigner.

A - Phase préactive

- Rassembler et traiter l'information relative au cours ;
- identifier les attentes et les objectifs à atteindre ;
- choisir les règles et les procédures qui gèrent le fonctionnement de la classe ;
- planifier les stratégies et l'organisation du temps ;
- sélectionner judicieusement les activités ;
- adapter au besoin les activités aux particularités des groupes ;
- évaluer et modifier, si nécessaire, les décisions antérieures ;
- ...

B - Phase interactive

- Communiquer et animer efficacement ;
- donner du *feedback* ;
- obtenir la participation des élèves ;
- faire preuve d'attention multiple ;
- gérer, simultanément, plusieurs événements ;
- accueillir les apports spontanés des élèves ;
- garder un rythme régulier et dynamique dans les activités et, ainsi, tenir en haleine ;
- prendre des décisions rapides ;
- maîtriser les techniques de la discipline ;
- responsabiliser les élèves dans leur travail et leurs comportements ;
- intervenir adéquatement face à des comportements indésirables ;
- être sensible à l'expérience des élèves ;
- se servir des événements courants ;
- tirer parti des moments charnières ;
- doser les différentes fonctions de l'enseignement ;
- ...

-
- C – Phase postactive**
- Évaluer sa performance et celle de ses élèves ;
 - se remettre en question ;
 - travailler en équipe ;
 - communiquer avec les parents ;
 - ...

MILIEUX SCOLAIRES VISITÉS

Commission scolaire de l'Eau vive	École de Mortagne
Commission scolaire de l'Eau vive	École Saint-Jean-Baptiste
Commission scolaire des Manoirs	École Léopold-Gravel
Commission scolaire des Mille-Îles	École Horizon-Jeunesse
Commission scolaire des Mille-Îles	École l'Odyssée des jeunes
Commission scolaire des Mille-Îles	École Terre des jeunes
Commission scolaire Saint-Jérôme	Polyvalente Saint-Jérôme
Commission scolaire de Sainte-Thérèse	École Jean-Jacques-Rousseau
CECM	École Joseph-François-Perrault
CECM	École Saint-Luc
CECM	Polyvalente Louis-Joseph-Papineau
CECM	Polyvalente Louis-Riel
CECM	Polyvalente Saint-Henri

Apprentissage coopératif

ALBERT, Linda, *Cooperative Discipline : Classroom Management that Promotes Self-esteem*, 1990, ED 320 555

JOHNSON, David W., *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*, Alexandria, ASCD, 1984, 89 p.

Autodiscipline

MAPLES, Mary M., «Self-Concept, locus of control and self-discipline : valuable constructs for effective classroom management» dans *Humanistic Education and Development*, déc. 1984, p. 80-87

Changement

FULLAN, Michael G., *The New Meaning of Educational Change*, Toronto, Teachers College Press, 1991, 400 p.

Changement des pratiques

CRAHAY, Marcel, «Contraintes de situations et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible?» dans *Revue française de pédagogie*, n° 88, juillet-août 1989, p. 67-94

DAY, Christopher, «Professional learning and researcher intervention : an action research perspective» dans *British Educational Research Journal*, vol. 11, n° 2, 1985, p. 133-151

HAWKINS, David J. et autres, «Changing teaching practices in mainstream classroom to improve bonding and behavior of low achievers» dans *American Educational Research Journal*, vol 25, n° 1, 1988, p. 31-50

PACKARD, Richard D., *Professors and Practitioners Collaboration on Building a Model of Essential Teaching and Classroom Management Skills Within a Major Reform Program ; Reliability and Validity Profiling Teacher*, 1990, 52 p., ED 318 770

SCHÖN, Donald A., *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions Logiques, 1994, 418 p.

SMYLIE, Mark A., «The enhancement function of staff development : organisational and psychological antecedents to individual teacher change» dans *American Educational Research Journal*, vol 25, n° 1, 1988, p. 1-30

Climat de classe

HYMAN, Ronald T., *School Administrator's Handbook of Teacher Supervision and Evaluation Methods*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1976, 225 p.

Climat organisationnel

BERGERON, Jean-Louis et autres, *Les Aspects humains de l'organisation*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1979, p. 289-295

-
- BRUNET, Luc, André Brassard et Lise Corriveau, *Administration et efficacité dans les organisations*, Montréal, Éditions Agence d'Arc, 1991, p. 103-110
- BRUNET, Luc et Lise Corriveau, «Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain» dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol 19, n° 3, 1993, p. 483-499
- MEIRIEU, Philippe, *Enseigner. Scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989, 146 p.

Communication

- DE LANDSHEERE, Gilbert et André Delchambre, *Les Comportements non verbaux de l'enseignant*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1979, p. 129-147
- MICHALSKI, Serge et Louise Paradis, *La Planète d'oméga. Apprendre à vivre en harmonie*, Montréal, Les éditions Logiques, 1994, 190 p.
- POUSSIÈRE, Philippe, «La gestion du groupe et les communications dans la classe», dans Jean Joussay, éd., *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 151-164
- ROSNER, Frieda C., *The Future of Teaching as a Profession : Assessing Classroom Management Skills*, 1983, 15 p., ED 228 165
- WUBBELS, Theo et autres, «Undesirable Classroom Situations : a System Communication Perspective» dans *Interchange*, vol. 19, n° 2, été 1988, p. 25-40

Compétences

- COHEN, Louis et Lawrence Manon, *A Guide to Teaching Practice*, London, Methuen, 1977, p. 128-153
- EMMER, Edmund T., *Current Research of Effective Classroom Management*, Texas University, 1984, 16 p., ED 249 586
- , *Classroom Management : Research and Implications*, Texas University, 1984, 64 p., ED 251 448
- EVERTSON, C.M. et E.T. Emmer, «Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Class» dans *Journal of Educational Psychology*, Washington D.C., vol. 74, n° 4, 1982, p. 485-498
- ELLSWORTH, J., «Empower Yourself for Better Classroom Management» dans *Instructor and Teacher*, vol. 99, n° 1, août 1989, p. 72-75
- FREIBERG, Jérôme H., «Consistency : the Key to Classroom Management» dans *Journal of Education for Teaching*, vol. 9, n° 1, janvier 1983, p. 1-15
- GETTINGER, Maribeth, «Methods of Proactive Classroom Management» dans *School Psychology Review*, vol. 17, n° 2, 1988, p. 227-242
- KERVIEL, Sylvie et autres, «Les bons profs : une délicate alchimie» dans *Le monde de l'éducation*, avril, 1994, p. 32-46
- PACKARD, Richard D., *op. cit.*, ED 318 770

RICHER, Gilbert, «La relation éducative au secondaire» dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 10, n° 1, 1989, p. 76-86

SABERS, Donna S. et autres, «Differences among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, multidimensional and immediacy» dans *American Educational Research Journal* vol. 28, n° 1, 1991, p. 53-88

TOCHON, François, «La pensée des enseignants» dans *Perspectives documentaires en éducation*, vol. 41, n° 17, 1989, p. 75-97

VASA, Stanley F., *Classroom Management : a Selected Review of the Literature*, Nebraska, Nebraska consortium, 1984, 12 p. ED 246 026

Coopération

JASMIN, Danielle, *Le Conseil de coopération*, Montréal, Édition de la Chenelière, 1994, 148 p.

Délégation

ÉTHIER, Gérard, *La Gestion de l'excellence en éducation*, Sillery, PUQ, 1989, p. 175-182

Différenciation

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'École pour apprendre*, Paris, ESF, 2^e édition, 1993, p. 182-194

Direction d'école

BRASSARD, André et autres, «Les rôles des directions d'école dans la relation école-commission scolaire» dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 12, n° 2, 1986, p. 251-277

TASSÉ, Guy, «Le choc des valeurs dans la tête du chef d'établissement» dans *La revue des échanges*, n° 1, 1994, p. 17-20

ZLOTKIN, J., «Rethinking the School Board's Role» dans *Educational Leadership*, vol. 51, n° 2, octobre, 1993, p. 22-23

Discipline

BRUCE, Smith, *The Influence of Context on Teachers Classroom Management Decisions*, American Educational Research Association, 1991, 47 p., ED 331 817

CHENEY, Christine O., *Preventive Discipline Through Effective Classroom Management*, Annual Convention of the Council for Exceptional Children, 1989, 18 p., ED 304 869

CÔTÉ, Raoul, «Les mythes dans l'enseignement». Extrait de *La Discipline scolaire*, Montréal, Agence d'Arc, 1991, p. 21-27

DAWOUD, Mandouh et Raoul Côté, «La discipline dans les écoles secondaires» dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XII, n° 2, 1986, p. 197-211

GUERNSEY, Marsha A. et Peary Marjorie, *Classroom Management : Theory and Practice*, International Conference of the Council for Exceptional Children, 1986, 9 p., ED 302 874

HATCH, Douglas D., *A Contingency Model for Implementing a Classroom Management System*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1986, 17 p., ED 272 506

LASLEY, Thomas J., «Classroom Management : A Developmental View» dans *The Educational Forum*, vol. 51, n° 3, printemps 1987, p. 285-298

LECARME, P., «Classes difficiles, classes impossibles?» dans *Cahiers pédagogiques*, n° 306, septembre 1992, p. 9-48

ROMANO, Guy, «La discipline en classe» dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 30-33

Diversification de l'enseignement

ASTOLFI, Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 123-128

DE CORTE E. et collaborateurs, *Les Fondements de l'action didactique*, Bruxelles, A. de Boeck, 1979, p. 145-154

JOYCE, Bruce et Marsha Weil, *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1980, 499 p.

Dynamique de la classe

DUPONT, Pol, *La Dynamique de la classe*, Paris, PUF, 1982, 234 p.

Efficacité de l'école

SCHEERENS, Jaap, *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, London, Cassell, 1992, 168 p.

Enseignant novice

CROW, Nedra A., *Personal Perspectives on Classroom Management*, American Educational Research Association, 1991, 32 p., ED 332 959

LÉVESQUE, Marcienne et Yves Poisson, «Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres» dans *Repères*, n° 11, 1989, p. 229-240

MARTIN, Nancy K. et Béatrice Baldwin, *Beliefs Regarding Classroom Management Style : the Difference Between Pre-service and Experienced Teachers*, Mid-South Educational Research Association, 1992, 15 p., ED 355 213

NAULT, Thérèse, «Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire», Thèse de doctorat déposée au département de psychopédagogie de l'Université de Montréal, mai, 1993, 330 p.

REYNOLDS, Maynard C. ed, *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford, Pergamon Press, 1989, 305 p.

TAMIR, P., «Views and Beliefs of Israeli Preservice Teachers on Teaching and Learning» dans *Journal of Educational Research*, vol. 84, n° 4, 1991, p. 239-244

VEENMAN, S., «Perceived Problem of Beginning Teacher» dans *Review of Education Research*, vol. 54, n° 2, 1984, p. 143-162

Environnement

BRUCE, Smith, *op. cit.*, ED 331 817

WUBBELS, Theo et autres, *op. cit.*

REYNOLDS, Maynard C., *Planning and Organizing the Learning Environment*, Oxford, Pergamon Press, 1989, p. 60-70

Évaluation

AUBEGNY, Jean *et al.*, «L'évaluation» dans *Cahiers pédagogiques*, n° 256, septembre 1987, p. 5-48

ROSNER, Frieda C., *op. cit.*, ED 228 165

Formation des enseignants

RALPH, Edwin G., «Beginning Teachers as Effective Classroom Managers : How are they?... Managing?» dans *The McGill Journal of Education*, vol. 29, n° 2, 1994, p. 181-197

REYNOLDS Maynard, C., ed. *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Oxford, Pergamon Press, 1990, 305 p.

Formation permanente

DOYLE, Walter, «Recent Research on Classroom Management : Implications for Teacher Preparation» dans *Journal of Teacher Education*, mai-juin 1985, p. 31-35

GUSKEY, Thomas R., «The Effects of Staff Development on Teacher's Perceptions about Effective Teaching» dans *Journal of Educational Research*, vol. 78, n° 6, 1985, p. 378-381

PRICE, John L., *Classroom Management : a State Disseminated Model for Staff Development for Teachers and Administrators*, Annual Meeting of the Mid-South Educational Research, 1986, 8 p., ED 277 140

SANFORD, Julie, «Improving Classroom Management» dans *Educational Leadership*, vol. 49, n° 7, avril, 1983, p. 56-60

SOLOMON, Joan, «Classroom Discussion : a Method of Research for Teachers?» dans *British Educational Research Journal*, vol. 11, n° 2, 1985, p. 153-162

Gestion

BRUHNES, B. et autres, «Former les managers de la crise» dans *Le monde de l'éducation*, décembre 1993, p. 61-70

-
- DIMMOCK, Clive, *School-based Management and School Effectiveness*, London, Routledge, 1993, 241 p.
- MONTSION, R., «La vérification de gestion, outil de changement dans les organisations» dans *Gestion*, vol. 18, n° 4, 1993, p. 59-65
- SEMLER, Ricardo, *Vivre l'entreprise la plus extraordinaire au monde*, Paris, Dunod, 1993, 350 p.
- SENGE, Peter et Alain Gauthier, *La Cinquième Discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris, Éditions First, 1991, 462 p.
- SÉRIEYX, Hervé, *L'effet Gulliver. Quand les institutions se figent dans un monde tourbillonnant*, Paris, Calmann Lévy, 1994, 200 p.
- The Best of the Harvard Business Review*, Boston, Harvard Business Review, 1991, 283 p.

Gestion de classe

- BALENGER, C., «Because you Like Us : the Language of Control» dans *Harvard Educational Review*, vol. 62, n° 2, 1992, p. 199-208
- BURDEN, Paul R., *Classroom Management : Guidelines for Teacher*, Association of Teachers Educators, 1983, 15 p., ED 237 507
- CROW, Nedra A., *op. cit.*, ED 332 959
- DE CORTE, E. et autres, *op. cit.*, 383 p.
- DOYLE, Walter, *Classroom Management*, Lafayette, Kappa Delta Pi, 1980, p. 35, ED 206 567
- — — — —, «Classroom Organization and Management» dans Wittrock Merlin C. ed., *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan Publishing Company, 1985, p. 392-432
- EVERTSON, C.M., «Training Teachers in Classroom Management : an experiment study in secondary school classroom» dans *Journal of Educational Research*, vol. 79, n° 1, 1985, p. 51-58
- EVERTSON, Carolyn M. et Alene H. Harris, «What we know about managing classrooms» dans *Educational Leadership*, avril 1991, p. 74-78
- — — — —, *Effective Classroom Management and Instruction : an Exploration of Models*. Executive summary of final report, Washington, National Institute of Education, 1985, 9 p., ED 271 423
- GUERNSEY, Marsha A. et Peary Marjorie, *op. cit.*, ED 302 874
- HANDLEY, Herbert M., *Effective Classroom Management. The Basic Element of Effective Teaching. A Module for Undergraduate Instruction in Teacher Education in the RAFT Program at Mississippi State University*, Mississippi State University, 1986, 67 p., ED 307 242
- HATCH, Douglas D., *op. cit.*, ED 272 506
- LAMARCHE, Claude, *Gérer l'éternel triangle*, Montréal, Beauchemin, 1994, 180 p.

-
- LARRIVÉE, Barbara, *Strategies for Effective Classroom Management. Leader's Guide*, Boston, Allyn and Bacon, 1992, 558 p.
- LARRIVÉE, Barbara, *Strategies for Effective Classroom Management. Teacher's Handbook*, Boston, Allyn and Bacon, 1992, 390 p.
- LINDGREN, Henry Clay, «Managing Classroom Learning». Extrait de *Educational Psychology in the Classroom*, New York Oxford, Oxford University Press, 1980, p. 386-424
- LONG, James D., «Self Assessment : a First Step toward more Effective Classroom Management» dans *Contemporary Education*, vol. 52, n° 3, printemps 1991, p. 174-176
- MILLER, John P., *Humanizing the Classroom*, New York, Miller, p. 49-127
- MISSOURI STATE DEPT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION, *The Teacher's Checklist. A "Flight Plan" for Effective Teaching and Classroom Management*, Jefferson City, 1981, 23 p., ED 238 822
- NAULT, Thérèse, *L'Enseignant et la gestion de classe*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, 117 p.
- PRICE, John L., *op. cit.*, ED 277 140
- RYAN, Doris W., *Developing a New Model of Teacher Effectiveness*, Toronto, Queen's Printer for Ontario, 1986, 79 p.
- WALLEN, Carl J. et La Donna L. Wallen, *Effective Classroom Management*, Boston, Allyn and Bacon Inc., 1978, 340 p.

Groupes d'apprentissage

- ASTOLFI, Jean-Pierre, *op. cit.* p. 177-180

Hétérogénéité

- BALLENGER, C., *loc. cit.*
- EVERTSON, Carolyn, Julie E. Sanford et Edmund T. Emmer, «Effects of Class Heterogeneity in Junior High School» dans *American Educational Research Journal*, vol. 18, n° 2, été 1981, p. 219-232

Innovation

- FISKE, Edward B., *Smart Schools, Smart Kids. Why do Some Schools Work?*, New York, Simon and Schuster, 1991, 305 p.
- HADJI, Charles, éd., *Innover pour réussir*, Paris, ESF, 1991, 194 p.

Interaction

- DELAMONT, Sara, *Interaction in the Classroom*, London, Methuen, 1976, 124 p.
- KLEVEN, Thor Arnfinn, «Interactive Teacher Decision Making — Still a Basic Skill?» dans *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 35, n° 4, 1991, p. 287-294

WINNE, Philip H., «Aptitude-Treatment Interaction in an Experiment on Teacher» dans *American Educational Research Journal Washington*, vol. 14, n° 4, 1977, p. 389-409

Intervention pédagogique

ANGERS, Pierre et Colette Bouchard, *L'Animation de la vie de la classe*, Montréal, Bellarmin, 1993, p. 93-162

Leadership

BARNABÉ, Clermont et Hermann C. Girard, *Administration scolaire. Théorie et pratique*, Chicoutimi, Gaëtan Morin, 1987, p. 363-378

BERGERON, Jean-Louis et autres, *op. cit.*, p. 231-259

CLINTON, Bill, *Speaking of Leadership*, Denver, Education Commission of the States, juillet 1987, 18 p.

LE MAÎTRE, P., «Comment adapter au mieux son style d'autorité aux circonstances» dans *Travail et méthodes*, n° 503, 1993, p. 3-13

LE SAGET, Meryem, *Le Manager intuitif*, Paris, Dunod, 1992, 328 p.

PITNER, Nancy et autres, «Principal Influence on Teacher Commitment : Substitutes for Leadership» dans *Educational Research Quarterly*, vol. 12, n° 1, 1988, p. 25-36

RICHARDSON, Robert et autres, *The Charisma Factor : How to Develop Your Natural Leadership Ability*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1993, 292 p.

SCHEERENS, Jaap. *op. cit.*, p. 88-91, 129-130.

TANNEBAUM, Robert et autres, «Leadership» dans *The Best of the Harvard Business Review*, Boston, Harvard Business Review, 1991, p. 49-109

VERTIZ, V.C. et autres, «Teacher Leadership Styles as they Relate to Academic gain for Unsuccessful Students» dans *Journal of Research and Development in Education*, vol. 18, n° 3, 1985, p. 63-67

Médias

BERTHELOT, Serge et Nicole Lebrun, *Plan pédagogique - Une démarche systématique de planification de l'enseignement*, Saint-Hyacinthe, Éditions nouvelles AMS, p. 153-169

Méthodes proactives

GETTINGER, Maribeth, *loc. cit.*

Modèles d'enseignement

JOYCE, Bruce et Marsha Weil, *Models of Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1986, 3^e édition, p. 23-423

Modes de travail pédagogique

ASTOLFI, Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 167-171

Motivation

BARBEAU, Denise, «La motivation scolaire», dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 20-27

CROIZIER, Monique, *Motivation, projet personnel, apprentissage*, Paris, ESF, 1993, 144 p.

RUEL, Pierre-H, «Motivation et représentation de soi», dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 2, 1987, p. 239-259

ST-ONGE, Michel, «Les matières scolaires peuvent-elles intéresser les élèves», dans *Moi, j'enseigne mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1993, p. 10-20

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, Chap. II

VALLERAND, Robert J. et Caroline B. Sériecal, «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études», dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, printemps 1992, p. 49-62

Observation en classe

CROLL, Paul, *Systematic Classroom Observation*, Londres, The Falmer Press, 1986, 202 p.

Participation

COLANIZ, Alain et Jean-Marie Prieur, «Les langages du refus. Vers une approche des situations pédagogiques complexes» dans *Travaux de didactique du Fle*, n° 26, 1991, p. 37-49

Plan pédagogique

BERTHELOT, Serge et Nicole Lebrun, *op. cit.*, p. 317

ASTOLFI, Jean-Pierre, *op. cit.*, p. 155-165

Pratique pédagogique

GEORGES, Jean, *Enseigner ou le plaisir du risque*, Paris, Hachette, 1993, 160 p.

Préparation de cours

GETTINGER, Maribeth, *loc. cit.*, p. 227-242

TOCHON, François, *loc. cit.*, p. 75-97

Prise de décision

BRUCE, Smith, *op. cit.*, ED 331 817

KLEVEN, Thor Arnfinn, *loc. cit.*, p. 287-294

Professionalisme

MARTIN, M. et Brahm Norwich, «The Integration of Research Findings on Classroom Management into a Programme for use in Teacher Education» dans *British Educational Research Journal*, vol. 17, n° 4, 1991, p. 333-351

Qualité de la vie

BARNABÉ, Clermont, «La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants» dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 2, 1993, p. 345-355

Relation maître-élève

CRAHAY, Marcel, *loc. cit.*, p. 67-94

FOLEY, Walter J. et Robert Brooks, «Pupil Control Ideology in Predicting Teacher Discipline Referrals» dans *Educational Administration Quarterly Urbana*, vol. 14, n° 3, 1978, p. 104-112

LECARME, P., *loc. cit.*, 9. 9-48

MEIER, D., «Learning in Small Moments» dans *Harvard Educational Review*, vol. 56, n° 3, 1986, p. 298-300

WUBBELS, Theo et autres, *loc. cit.*, p. 25-40

Relation parent-école

EVEQUOZ, Grégoire, «Analyse systémique des interactions école-famille : proposition d'un cadre théorique» dans *Psychologie scolaire*, n° 57, 1985, p. 67-85

BROSSARD, Luce et autres, «L'école et la famille. Des relations à enrichir» dans *Vie pédagogique*, n° 89, mai-juin, 1994, p. 19-38

Résolution de conflits

HANDLEY, Herbert M., *op. cit.*, ED 307 242

Rôle des parents

ISSENBUTH, J.P. et autres, «Les parents et l'école» dans *Dimensions*, vol. 15, n° 1, 1993, p. 11-24

Routines

HANSEN, David T., «Getting Down to Business : the Moral Significance of Classroom Beginnings» dans *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 20, n° 4, décembre 1989, p. 259-274

Styles de gestion

MARTIN, Nancy K. et Béatrice Baldwin, *op. cit.*, ED 355 213

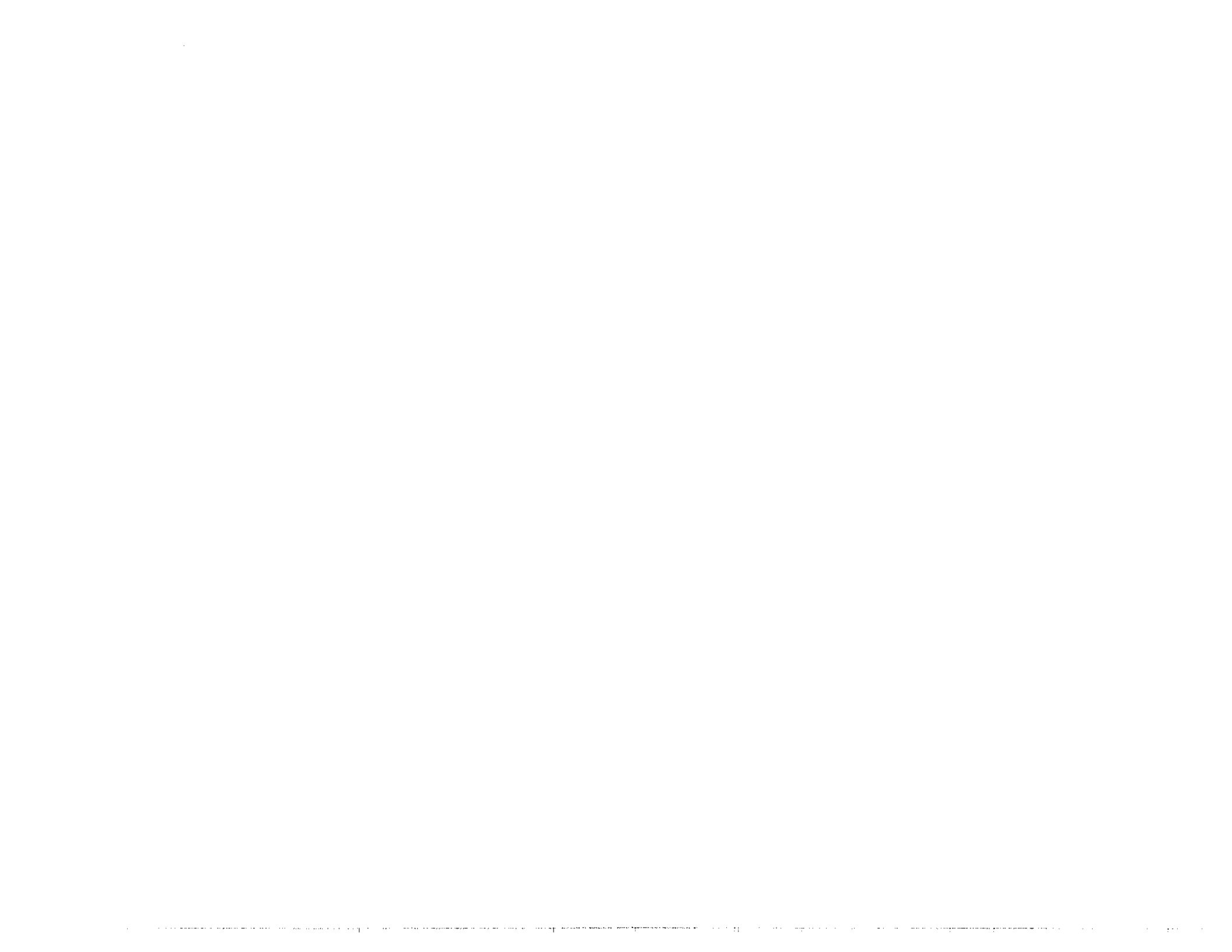
Styles d'enseignement

EVERTSON, Carolyn M. et autres, *op. cit.*, ED 271 423

Taille des groupes

MITCHELL, Douglas et autres, *How Changing Class Size Affects Classrooms and Students*, California Educational Research Cooperative, University of California, Riverside, 1989, 94 p.

VANBLE, M.E. et D.A. Gilman, *A Study of the Relationship Between Class Size and Achievement*, Indiana, ED 291 527



LISTE DES MEMBRES COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Membres

Roy-Guérin, Marie Lissa

Présidente de la CES
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

Bayard, Jude

Enseignant
Commission scolaire South Shore
Brossard

De Garie, Pierre

Directeur général adjoint
Commission scolaire Sainte-Thérèse
Sainte-Thérèse

Gratton, Francine

Travailleuse sociale
Commission scolaire Outaouais-Hull
Aylmer

Guénette, Sébastien

Étudiant
Université McGill
Rosemère

Hensler, Hélène

Professeure agrégée
Département de pédagogie
Université de Sherbrooke
Sherbrooke

Jobidon, Jean-Pierre

Directeur d'école
Commission scolaire des Chutes
Montmorency
Beaupré

Lapointe, Gilles

Directeur d'école
Commission scolaire Lavallière
Saint-Félicien

Pépin, Esther

Enseignante en mathématique
au secondaire
Commission scolaire Chaudière-Etchemin
Saint-Georges-Ouest, Beauce-Sud

Raymond, Nicole

Coordonnatrice des services
étudiants
Collège de Bois-de-Boulogne
Saint-Laurent

Saint-Maurice, Yves

Directeur général adjoint
Commission scolaire des Chutes-de-la-
Chaudière
Saint-Nicolas

Savard, Diane

Enseignante au primaire
Commission scolaire Montfort
Montréal

Trudel, Marie-Édith

Travailleuse sociale
Maison de jeunes L'Escalier en
mon Temps
Lemoyne

Wilkins, Dr Jean

Professeur titulaire de pédiatrie
à la Faculté de médecine de l'U.M. et
responsable de la médecine
de l'adolescence à l'hôpital
Sainte-Justine
Terrasse-Vaudreuil

Coordonnateur**Bordage, Jacques****Ont également participé à
la préparation de ce dossier :****Aubert Croteau, Madeleine**

Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Jeannotte-Beaudoin, Francine

Responsable du service de
la promotion humaine
Diocèse de Saint-Hyacinthe
Sainte-Rosalie

Monette, Michel

Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Châteauguay
Châteauguay

Pépin, Denis

Enseignant
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

Trahan, Lucie

Conseillère en orientation
Commission scolaire Les Écores
Lachenaie

LISTE DES MEMBRES CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

BISAILLON, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice adjointe du personnel
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des
producteurs agricoles de la
région de Québec
Québec

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

INCHAUSPÉ, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

LAGACÉ, Paul
Directeur
École Aux Mille-Fleurs
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires publiques
Université de Montréal
Westmount

PIMPARÉ, Claire
Comédienne-animatrice
Brome

RABINOVITCH, Joseph
Directeur général
Les Centres communautaires juifs
de Montréal
Saint-Laurent

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
École Mgr-Dumas
Commission scolaire La Jeune Lorette
Québec

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur adjoint
CEMEQ
Sherbrooke

TREMBLAY, Hélène
Vice-rectrice à l'enseignement et
à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Vacant

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la
foi protestante
Ministère de l'Éducation

**Sous-ministre associé
pour la foi catholique**

vacant

LUCIER, Pierre

Sous-ministre de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

PROULX, Jean

LISTE DES AVIS DISPONIBLES*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants	50-0370
Avis au ministre de l'Éducation	
Les Enfants du primaire	50-0371
Avis au ministre de l'Éducation	
Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves	50-0373
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement	50-0377
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité	50-0383
Avis au ministre de l'Éducation	
En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré	50-0384
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation - L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean	50-0386
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver	50-0387
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle	50-0388
Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles	50-0390
Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	
Des conditions pour faire avancer l'école	50-0391
Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science	
Être parent d'élève au primaire	50-0392
Avis au ministre de l'Éducation	
Le régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires	50-0393
Avis au ministre de l'Éducation	

* Envoi sur demande

Vers un modèle de financement en éducation des adultes	50-0394
Avis au ministre de l'Éducation	
Pour des apprentissages pertinents au secondaire	50-0395
Avis au ministre de l'Éducation	
L'Enseignement supérieur et le développement économique	50-0396
Avis au ministre de l'Éducation	
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire	50-0397
Avis au ministre de l'Éducation	
Réactualiser la mission universitaire	50-0398
Avis au ministre de l'Éducation	
La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal	50-0399
Avis au ministre de l'Éducation	
Le Projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales	50-0400
Avis au ministre de l'Éducation	
Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes	50-0401
Avis au ministre de l'Éducation	

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. Saint-Cyrille Ouest
4^e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél : (418) 643-3850
(514) 873-5056

50-0402