

Schéhérazaïe ou comment faire de l'effet en enseignant ¹

par Clermont Gauthier et Stéphane Martineau ²
en collaboration avec Danielle Raymond ³

Avant-propos

Remémorons-nous, l'espace d'un instant, la belle histoire des *Mille et Une Nuits*. Le roi perse Schahriar, convaincu de l'infidélité de son épouse, décide de la tuer et d'épouser chaque nuit une nouvelle vierge qu'il mettra à mort dès le lendemain après l'avoir déflorée. Schéhérazade, nouvelle épouse d'un soir, décide de le séduire pour sauver sa propre vie. Pour y parvenir, elle modifie astucieusement les règles du jeu. Au milieu de la nuit, elle commence donc à raconter au roi des histoires qui le captivent tellement qu'il retarde sans cesse le moment de la livrer au bourreau, car il veut en connaître la fin. Si bien que, mille et une nuits plus tard, il renonce finalement à exécuter son funeste projet.

Il y a une Schéhérazade dans chaque enseignant, en ce sens que, pour sauver sa vie, il doit lui aussi éveiller jour après jour l'intérêt des 30 "enfants-rois" qui lui sont confiés. L'enseignant efficace, c'est-à-dire qui a de l'effet, est d'abord celui qui sait triompher de l'usure du temps en faisant sans cesse renaître le désir d'apprendre. Par conséquent, il utilisera différents stratagèmes pour lutter contre l'indifférence ou la résistance des élèves. Les résultats des recherches contemporaines sur les compétences pédagogiques des enseignants dans les classes ordinaires, dont il sera question dans les pages qui suivent, doivent donc être considérés comme autant de stratégies de séduction pour maintenir la vie ou, autrement dit, pour différer sans cesse la mort.

Introduction

Depuis le tout début du XXe siècle, nombre de partisans de la pédagogie nouvelle ont tenté de révolutionner complètement les manières d'enseigner dans les écoles. Leur tentative n'a toutefois pas été couronnée de succès. En effet, même si toutes sortes d'approches ont été expérimentées (Freinet, Montessori, Skinner, Freire, pédagogie différenciée, ouverte, libertaire, etc.), il reste que le principal vecteur de la pédagogie demeure, somme toute, assez classique. L'enseignement dispensé dans la majorité des écoles continue de présenter une couleur générale plutôt traditionnelle à laquelle se superposent quelques teintes innovatrices (Cuban, 1993).

¹ . Article paru dans *Vie pédagogique*, n° 107, avril/mai 1998.

² . Clermont Gauthier est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval ; Stéphane Martineau est professeur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Université de Toronto.

³ . Nous tenons à remercier tout particulièrement madame Danielle Raymond, professeure à l'Université de Sherbrooke, qui nous a fait profiter de ses nombreux commentaires et suggestions.

Il y a sans doute de nombreuses raisons à cela et peut-être, il faut l'avouer, une sorte de sagesse dans le scepticisme et la résistance des enseignants à chambarder complètement leurs façons de faire et à adopter, sans coup férir, les approches pédagogiques à la mode. Ces dernières s'écartent en effet beaucoup du modèle d'enseignement classique, ce qui vient modifier considérablement le rôle des enseignants, leurs savoirs, leur savoir-faire et leurs attitudes. Or, la plupart ne sont pas prêts à transformer à ce point leurs façons d'agir, car, il faut le reconnaître, bon nombre de leurs pratiques sont excellentes, ont défié le temps et ont acquis une certaine pertinence dans leur milieu de travail. En outre, il convient de mentionner que l'efficacité même des approches pédagogiques nouvelles n'a pas toujours fait l'objet de vérifications réelles. Fréquemment, l'enthousiasme des partisans a servi de miroir aux alouettes, ce qui a masqué la validité réelle de leurs approches et culpabilisé les enseignants qui vivaient une sorte d'inconfort ou avaient des doutes à leur sujet.

Et si l'on abordait le problème pédagogique d'une autre manière ? Plutôt que de chercher à implanter à tout prix des modèles pédagogiques dits "idéaux" peu ou pas du tout appliqués par la vaste majorité des enseignants, pourquoi ne tenterions-nous pas tout simplement de dégager, à partir de recherches menées dans les classes ordinaires, les pratiques les plus efficaces. Notre intention n'est donc pas d'examiner les approches les plus innovatrices que seule une minorité d'enseignants privilégie mais plutôt de cerner ce qui fonctionne bien dans celles qui sont le lot de la grande majorité d'entre eux.

Notre question est la suivante : bien que la majeure partie des pratiques pédagogiques soient assez traditionnelles, lesquelles fonctionnent le mieux ? En d'autres mots, que disent les chercheurs au sujet des effets des savoirs, des savoir-faire et des attitudes de l'enseignant ordinaire dans une classe ordinaire ? Contrairement à ce que les apôtres de la pédagogie nouvelle prétendent, tout n'y est pas mauvais, mais empressons-nous d'ajouter que tout ne se vaut pas pour autant. Il y a forcément des pratiques qui sont meilleures que d'autres et qui ont des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Autant les recherches ne portaient pratiquement pas sur cette question il y a à peine 25 ans, autant le corpus d'études portant sur la pratique dans les classes ordinaires est abondant aujourd'hui. Il ne s'agit pas de théories extravagantes et décontextualisées, mais bien de travaux effectués à partir d'observations diverses et d'entrevues réalisées auprès des enseignants dans des classes ordinaires.

Nous avons donc cru nécessaire d'arpenter ce territoire. Évidemment, il ne s'agit pas d'un compte rendu exhaustif. Nous avons tout de même consulté 42 synthèses de recherches publiées dans différentes revues, sélectionné et regroupé les résultats qui nous semblaient pertinents ⁴.

Notre propos est structuré de la manière suivante. Tout d'abord, nous examinons la dimension relationnelle du travail de l'enseignant. Ensuite, nous analysons deux grandes fonctions de l'enseignement : la gestion de la matière (des apprentissages) et la gestion de la classe. Enfin, nous plaçons pour une approche prudente des résultats des recherches. Nous suggérons même de les envisager davantage dans une perspective de développement professionnel continu que d'une manière compulsive ou technique. En conséquence, au lecteur enseignant que l'énumération des attitudes, des savoirs et des habiletés qui va suivre risque de décourager, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'une liste de commandements auxquels il doit se conformer à tout prix, mais plutôt d'un inventaire de stratégies pouvant lui être utiles pour accroître son effet sur les élèves.

⁴ . Pour alléger le texte, nous ne mentionnons pas les références aux nombreuses études sur lesquelles nous nous appuyons. Nous invitons le lecteur à consulter l'ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* pour en savoir plus long à ce sujet.

1. L'enseignement comme métier interactif

Enseigner, c'est d'abord et avant tout entrer en relation avec autrui, c'est-à-dire avec des élèves. En effet, contrairement à d'autres métiers où l'on travaille une matière inanimée, l'objet de l'enseignement est l'être humain. L'enseignement fait donc partie de cette grande catégorie du travail que Cherradi (1990) nomme "les métiers interactifs". Cependant, à l'opposé d'autres catégories de travailleurs interactifs - les médecins, par exemple, qui ont un contact minimal avec leurs patients et qui se limitent par leurs traitements à les rétablir dans leur fonctionnement antérieur à la maladie -, les enseignants cherchent plutôt à transformer leurs élèves dans un sens estimé souhaitable. Ils sont loin toutefois de bénéficier du même pouvoir que les médecins qui, au besoin, anesthésient leurs patients, donc les transforment en objets inertes pour faciliter leurs interventions; les enseignants, eux, interagissent avec leurs "patients", c'est-à-dire les élèves. Il leur est donc impossible de dispenser un enseignement sans tenir compte de leurs réactions. Qui plus est, les élèves ne coopèrent pas toujours, ils résistent même. L'enseignant doit donc user de persuasion pour que la transformation de l'élève se produise. Il doit constamment se soucier de son "public", tout en se mettant lui-même en scène. Il doit lire les signes d'ennui ou d'intérêt chez autrui et y répondre d'une manière convenable. Bref, un peu comme une sorte de séducteur, de Schéhérazade, il doit "courtiser le consentement de l'autre" dans sa classe pour remporter la joute de l'apprentissage. Cette mise en scène de soi par souci de l'autre exige de l'enseignant qu'il mobilise une série d'attitudes, de savoirs et d'habiletés pour arriver à avoir de l'effet sur les élèves.

Nous expliciterons d'abord quelques attitudes générales qui semblent liées étroitement à la dimension relationnelle de l'activité pédagogique. Nous examinerons ensuite les savoirs et savoir-faire propres à la gestion de la classe et à la gestion de la matière.

Avoir des attitudes favorables à la communication

La recherche montre que les attitudes des enseignants influent sur l'ambiance de la classe de même que sur le rendement des élèves. Certaines d'entre elles ont d'ailleurs été répertoriées et mises en relation avec les comportements des élèves (le lecteur nous excusera de la longue énumération qui suit). Il semble que les enseignants qui, d'une façon générale, sont stimulants, enthousiastes, encourageants, chaleureux, tolérants, polis, délicats, confiants, flexibles et démocrates, qui ne cherchent pas de reconnaissance personnelle, qui se préoccupent peu d'être aimés, qui sont expressifs, qui sont capables de passer outre aux préjugés des jeunes, qui peuvent exprimer habilement des sentiments, qui savent porter attention aux élèves d'une façon générale et d'une façon individuelle, qui se rapprochent des élèves pour leur parler, qui utilisent le toucher d'une façon socialement appropriée, qui s'intéressent à eux, à leurs idées et à leurs problèmes, qui sont attentifs à tous les signes de confusion ou d'inattention de leur part, qui sourient, qui utilisent l'humour et qui racontent des histoires personnelles pendant les cours exercent une bonne influence sur l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Exprimer des attentes claires et élevées

Les attentes de l'enseignant déteignent sur la réussite des élèves de même que sur leurs comportements. En effet, des attentes élevées formulées explicitement à chaque élève quant à sa réussite et à ses comportements sociaux sont un facteur important de succès scolaire ⁵. Cependant, des attentes irréalistes de la part des enseignants peuvent avoir des

⁵ . Dans les ouvrages scientifiques, la réussite est habituellement définie à partir des résultats scolaires des élèves. Plusieurs travaux recensés établissent des corrélations entre certains comportements des enseignants et le rendement des élèves. Une corrélation n'est cependant pas une relation causale, et rien n'indique que, si l'enseignant fait telle chose, il se produira nécessairement un apprentissage chez les élèves. Les chercheurs disent plutôt qu'il y a un lien, une sorte d'association entre le fait pour l'enseignant d'agir de telle manière et des gains d'apprentissage des élèves. Ce que l'on appelle "efficacité", "compétence" ou "succès" de l'enseignant doit donc être analysé de cette manière.

effets négatifs sur la réussite scolaire. De plus, leurs perceptions des habiletés des élèves influent sur les interactions en classe. A titre d'exemple, les notes attribuées antérieurement tendent à cristalliser l'image que les enseignants se font des élèves. Il y a effectivement une relation significative entre les notes déjà allouées par les enseignants et le type de rétroaction qu'ils donnent ensuite aux élèves. Les enseignants ont tendance à attribuer davantage aux habiletés les succès actuels d'élèves ayant déjà eu de bons résultats scolaires, alors qu'ils évoquent plutôt la chance pour expliquer les succès actuels d'élèves ayant eu de mauvais résultats par le passé.

Manifester un engagement soutenu dans la tâche

D'une manière générale, les enseignants qui parviennent le mieux à amener leurs élèves à réaliser des gains d'apprentissage mettent l'accent sur la dimension scolaire, non seulement lorsqu'ils s'adressent à l'ensemble de la classe, mais aussi lorsqu'ils interviennent auprès d'un élève en particulier. Ces enseignants dont l'attitude est orientée vers la tâche se montrent méthodiques dans le déroulement de la leçon tout en assurant une progression rapide du contenu à apprendre. Les gains d'apprentissage sont plus élevés dans les classes où les élèves reçoivent un enseignement dense, où ils ont un grand nombre d'interactions avec les enseignants, spécialement au moment des leçons et des récitations, et où le rythme des leçons et des récitations est assez soutenu, sans toutefois être rapide au point de compromettre leurs chances de succès. De plus, il ressort des résultats de la recherche que l'attitude d'engagement des enseignants dans le soutien qu'ils accordent aux élèves dans leur travail et la part de responsabilité qu'ils acceptent d'assumer relativement à l'apprentissage de ceux-ci jouent un rôle important dans le progrès qu'ils font et contribuent à l'atteinte des objectifs fixés.

Ce survol des résultats des recherches permet de mieux comprendre comment les attitudes de l'enseignant peuvent influencer sur la réussite des élèves. On pressent également que leurs attitudes colorent les fonctions de gestion de la classe et de gestion de la matière. Mais, pour s'en rendre compte, il faut poursuivre notre démarche.

2. Deux grandes fonctions de l'enseignement : la gestion de la matière et la gestion de la classe

Si enseigner c'est entrer en relation avec autrui, il ne s'agit pas seulement d'un autrui individuel, mais d'un autrui pluriel. Nous avons déjà montré que, historiquement, le souci pédagogique est apparu lorsque les maîtres ont commencé à s'adresser à des groupes d'enfants (Gauthier et Tardif, 1996). On pourrait résumer ce fait en une formule simple: point de groupes d'élèves, point de pédagogie. La pédagogie viendrait du XVII^e siècle au moment où un plus grand nombre d'élèves fréquentant les classes plus assidûment ont obligé les maîtres à structurer différemment leur travail. Ces derniers ne pouvaient plus se contenter de transmettre un contenu à un ou deux élèves qu'ils dirigeaient à leur guise, mais ils devaient désormais penser à l'ensemble des élèves qui créaient le désordre dans la classe. C'est ainsi que les vieux pédagogues ont pris conscience de deux grandes fonctions liées de l'enseignement : la gestion de la matière et la gestion de la classe (Doyle, 1986). Ces deux fonctions, nous allons les analyser du point de vue de la planification, de l'interaction et de l'évaluation.

2.1. La gestion de la matière

La gestion de la matière (des apprentissages) recouvre l'ensemble des activités liées à la planification, à l'enseignement et à l'évaluation que l'enseignant privilégie pour faire apprendre un contenu aux élèves.

a) La planification

La recherche montre que la planification favorise l'apprentissage des élèves. Elle permet à l'enseignant d'anticiper sur la manière d'organiser le travail du groupe, d'attirer son attention sur la matière à voir et sur les activités qui se déroulent en classe.

Opter pour la minutie et la souplesse

Un principe de base se dégage: une bonne planification se caractérise par la minutie et non par la rigidité. Les enseignants qui planifient leurs cours d'une façon excessivement rigide et détaillée se concentrent trop sur le contenu et pas assez sur les besoins des élèves. Cela peut les empêcher de tirer avantage des moments propices qui surgissent quand ceux-ci posent des questions et donnent des réponses inattendues.

L'organisation du travail durant le processus de planification consiste à agencer les tâches à accomplir. Celles-ci varient selon le type de planification en cause: quotidienne, hebdomadaire, annuelle, par unités ou par étapes. Ces tâches peuvent porter sur la définition des objectifs d'apprentissage, l'adaptation des contenus aux objectifs, la précision des besoins individuels, la prévision des réactions des élèves, l'organisation de l'environnement éducatif (temps, lieu, matériel, ressources), la sélection des stratégies d'enseignement, l'organisation des activités d'apprentissage, la détermination du déroulement des activités et le choix des moyens d'évaluation. Les tâches peuvent évidemment varier d'un ordre d'enseignement à un autre, et selon la matière à enseigner, le degré de nouveauté ou de familiarité du contenu, ou encore les caractéristiques des élèves.

Même si le modèle classique de planification est linéaire (Tyler, 1949) et débute par la définition des objectifs à atteindre pour se terminer par le choix des évaluations, en passant par la sélection et l'organisation des activités d'apprentissage, il reste que les enseignants les plus expérimentés ont recours à un modèle plutôt fluide. Ils observent d'abord leur contexte d'enseignement, puis recherchent les situations d'apprentissage qui peuvent intéresser les élèves. Enfin, ils déterminent les finalités de leur enseignement.

On sait également que les enseignants d'expérience accordent moins de temps à la planification que les novices; ils s'appuient surtout sur des plans incomplets, sur des images de leçons fondées sur leurs expériences antérieures. En outre, ils se préoccupent davantage des activités prévues pour une semaine entière ou un module que des moindres détails d'une leçon. La fluidité d'une leçon semble en effet favoriser l'apprentissage.

Tenir compte des besoins des élèves

Un enseignant compétent connaît ses élèves et leur propose des activités d'apprentissage, du matériel et des contenus qui tiennent compte de leurs besoins. Il amasse une grande quantité de renseignements généraux sur chacun d'eux à partir de ses propres observations, des anecdotes racontées par d'autres enseignants, des résultats scolaires, des dossiers de l'école. Ces renseignements peuvent porter sur l'histoire familiale des élèves, l'éventail de leurs connaissances et de leurs habiletés, leur participation en classe, leurs compétences sociales, leurs habitudes de travail, leur degré d'autonomie ou leurs besoins particuliers.

La définition *a priori* de buts ou d'objectifs explicites facilite l'apprentissage des élèves. Les enseignants doivent donc faire en sorte que les objectifs soient pertinents et d'un degré de difficulté acceptable, de façon à permettre aux élèves de les atteindre en déployant des efforts raisonnables. Les décisions que les enseignants prennent au sujet des contenus à enseigner influent aussi fortement sur la réussite des élèves, notamment quand ils s'efforcent de lier les nouvelles connaissances à celles déjà acquises ou d'intégrer les matières et qu'ils s'assurent que ce qui doit être vu le sera. Quant aux décisions qui concernent les activités d'apprentissage ou la façon dont elles sont structurées, il suffit qu'elles soient prises à l'avance, clairement rédigées quand les élèves arrivent en classe et harmonisées à leurs capacités et à leur niveau de développement pour que ceux-ci réussissent. Pour ce qui est de l'environnement éducatif, les enseignants dont les élèves réussissent se soucient de déterminer un temps d'enseignement des matières, de préparer le matériel didactique, de le disposer et de l'adapter aux groupes ainsi qu'à chaque élève, de veiller à ce que la classe soit en ordre et le matériel en bon état, enfin, de penser à des solutions de rechange au cas où des contretemps surviendraient.

b) L'enseignement proprement dit de la matière

En situation d'enseignement, l'enseignant joue différents rôles selon les moments de la journée et les tâches à accomplir.

En effet, l'approche qu'il emprunte varie selon le type (préparation des devoirs, évaluation, dictée, etc.) et le mode d'organisation (individuelle ou collective) des activités. Certaines d'entre elles (revue et préparation des devoirs, épreuves écrites) requièrent qu'il assume un rôle d'informateur, tandis que d'autres (discussions) font plutôt appel à ses talents d'animateur.

Présenter clairement la matière

Les travaux de recherches indiquent que les enseignants compétents tendent à expliquer en détail aux élèves les tâches à exécuter, à leur donner des exemples avant le début d'un travail, à reprendre les explications des contenus jugés prioritaires jusqu'à ce qu'ils aient compris, à expliquer en des termes simples et courants les objectifs à atteindre et à s'y référer au besoin pour maintenir leur attention. Il existe donc une relation évidente entre la clarté de la présentation et la réussite des élèves. L'enseignant qui fait une présentation claire souligne les aspects importants du contenu, utilise des exemples, emploie un langage précis, répète plus d'une fois, articule bien, évite l'emploi de termes vagues ou inutilement compliqués et s'exprime sans hésitations. Il apparaît qu'avec l'expérience l'usage d'un langage économique et fonctionnel s'installe, et que les enseignants les plus efficaces ressentent peu le besoin de parler tout le temps. Il semble également que le fait de citer de bons exemples et de faire de bonnes analogies soit étroitement lié à un haut degré de réussite.

Laisser aux élèves le temps de s'exercer

Une leçon bien conçue comporte des exercices guidés. Diviser une leçon en deux ou trois plus petits segments laissant place au travail individuel constitue une bonne façon de rendre les élèves autonomes tout en augmentant leur engagement dans la tâche proposée. En effet, il est important que les enseignants fournissent aux élèves des occasions de s'exercer après chaque leçon et qu'ils s'assurent qu'ils ont bien compris avant de passer à un contenu d'un niveau de difficulté supérieur. Les recherches montrent que les enseignants du secondaire les plus efficaces consacrent aux démonstrations et aux exercices guidés en moyenne 24 minutes par heure de cours, tandis que les autres n'en accordent que 10. En outre, les premiers passent plus de temps à vérifier le travail des élèves et ils s'acquittent de cette tâche d'une façon moins superficielle que les seconds. Toutefois, en vue de garder la situation en main, les interventions doivent être brèves (30 secondes ou moins).

Accompagner les élèves pendant le travail individuel

Il ressort de nombreuses recherches que le fait d'enseigner à l'ensemble de la classe influe favorablement sur l'apprentissage des élèves. Les enseignants efficaces préfèrent en effet les activités en grand groupe aux activités individuelles ou en équipes. Cela ne veut pas dire que les activités individuelles ne sont pas importantes, bien au contraire. Pour être pleinement efficaces, elles devraient néanmoins porter sur la consolidation des habiletés acquises en classe (connaissances procédurales), être accompagnées de consignes précises, comporter des éléments nouveaux et variés, offrir des défis aux élèves et éveiller leur curiosité, être graduées et permettre d'obtenir de très bons résultats (de 90 à 100 p. 100). En outre, il est essentiel que les enseignants assurent un suivi et fournissent des rétroactions régulières et détaillées sur des points précis. Les rétroactions correctives et l'emploi d'indices ont un effet très important sur l'apprentissage des élèves. De même, les rétroactions promptes les aident, en ce sens qu'ils ne passent pas trop de temps à travailler sur des réponses incorrectes. Si la réponse est correcte, les enseignants indiquent pourquoi il en est ainsi et, si elle est erronée, ils reprennent, au besoin, la partie de la leçon ou la leçon qui n'est pas bien comprise.

Avant de les laisser travailler individuellement, les enseignants doivent guider les élèves pendant un premier exercice. Ils se préoccupent alors de vérifier la compréhension du contenu en posant des questions, en demandant aux élèves qu'ils résument dans leurs mots les points importants ou encore qu'ils expliquent les éléments qui leur semblent obscurs. Ils peuvent également leur enseigner des stratégies cognitives et métacognitives qui leur per-

mettront de superviser eux-mêmes leur démarche d'acquisition et de compréhension des connaissances.

Organiser le contenu et le répéter

Par ailleurs, l'organisation du contenu et la répétition semblent aller de pair pour faciliter l'apprentissage. La première réduit la complexité du contenu et accroît la motivation des élèves, et la seconde favorise le suivi de la présentation et l'établissement de liens entre les énoncés.

Avant de présenter de nouveaux contenus, les enseignants jugés efficaces évaluent les capacités de leurs élèves à les assimiler et veillent à les adapter à leurs besoins. Cette adaptation peut inclure la révision des apprentissages antérieurs, la correction des devoirs, la reprise de l'enseignement de certains concepts, le repérage des représentations des élèves qui peuvent faire obstacle à leur apprentissage et l'établissement de liens entre les nouvelles connaissances à acquérir et les connaissances antérieures. Fait à noter, les devoirs à la maison favorisent la réussite des élèves. Ils constituent un complément à l'enseignement, à la condition que leur niveau de difficulté soit juste assez élevé pour que les élèves réussissent à les faire et qu'ils portent sur les notions vues en classe durant la journée.

Souligner le bon travail des élèves

Les recherches en enseignement montrent que les enseignants qui soulignent d'une manière claire, appropriée et rapide le bon travail des élèves exercent une grande influence sur l'apprentissage de ces derniers. Les renforcements les incitent effectivement à s'engager plus à fond dans les tâches à accomplir. Des études indiquent cependant que l'efficacité des renforcements dépend des circonstances dans lesquelles ils sont donnés.

Vérifier la compréhension des concepts en interrogeant les élèves

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la technique par laquelle les enseignants interrogent verbalement les élèves, par exemple, à l'occasion de la révision journalière et de la vérification des devoirs, pendant la présentation des contenus ou au moment des exercices guidés. Dans ce dernier cas, les enseignants les questionnent pour vérifier la compréhension des concepts à l'étude, mais aussi à des fins de gestion de classe, c'est-à-dire pour maintenir leur attention. Une mauvaise façon de vérifier la compréhension des élèves consiste à leur poser peu de questions, à se contenter de leur demander s'ils ont d'autres questions, à prétendre qu'il n'est pas nécessaire de le faire et à n'interroger que les volontaires. La clarté des questions que formulent les enseignants importe aussi. Les élèves éprouvent évidemment des difficultés avec les questions vagues ou quand l'enseignant en pose deux et plus sans même attendre qu'ils aient répondu à la première. Les données recueillies réfutent le postulat selon lequel les questions de niveau cognitif élevé (c'est-à-dire les niveaux d'analyse, de synthèse et d'évaluation de Bloom) produisent automatiquement de meilleurs résultats chez les élèves que les questions de niveau cognitif inférieur. Le niveau cognitif des questions posées par les enseignants doit surtout être lié aux objectifs d'apprentissage.

Poser beaucoup de questions et attendre que les élèves répondent

Les enseignants qui posent beaucoup de questions et qui suscitent beaucoup de réponses pendant le travail de groupe favorisent davantage l'engagement des élèves dans le travail individuel. En effet, la fréquence des questions relatives au contenu est corrélée positivement avec la réussite des élèves. Les enseignants les plus efficaces posent en moyenne 24 questions durant un cours de 50 minutes (fait constaté en mathématique), et les moins efficaces, 8,6 questions. En outre, les premiers posent plus de questions portant sur les processus que les seconds (6 par cours contre 1 ou 2). En outre, ils sont plus enclins qu'eux à soutenir l'interaction avec un élève en lui répétant la question, en la simplifiant, en lui fournissant des clés de compréhension, en attendant qu'il livre une réponse plus substantielle, qu'il demande de l'aide et des clarifications ou qu'il indique ouvertement qu'il ne connaît pas la réponse plutôt que de répondre à sa place ou de désigner un autre élève pour le faire. Il appert que chaque question des enseignants doit susciter une réponse de la part des élèves, même si ces derniers manifestent leur ignorance. Le fait d'exiger une réponse semble favoriser la réussite scolaire. Une manière efficace de susciter des réponses est de faire des pauses. En effet, le fait de laisser aux élèves un temps de réflexion de trois à cinq secondes

les incite à participer et à mieux répondre. Par ailleurs, les enseignants qui posent une question et qui y répondent eux-mêmes ne font pas apprendre les élèves.

c) L'évaluation

Évaluer souvent et de différentes façons ce qui a été enseigné

Les évaluations fréquentes et variées (sommatives, descriptives et formatives) des processus de pensée supérieurs et des habiletés de base en lecture et en mathématique favorisent l'apprentissage de ces matières et la réussite scolaire. Elles stimulent les élèves, car elles exigent d'eux un grand effort et leur procurent une rétroaction intermittente. Les évaluations courtes et rapides (quiz) sont supérieures aux longues épreuves d'examen. De même, les résultats recueillis font ressortir que les enseignants qui utilisent différentes formes d'évaluation, que ce soit dans le but d'évaluer leurs élèves ou leurs propres méthodes d'enseignement, ont plus d'effet sur l'apprentissage que ceux qui ne le font pas.

Il doit cependant y avoir un lien entre ce qui a été enseigné et ce qui est évalué. Des résultats ont montré qu'au mieux, 30 p. 100 de la matière évaluée n'avait jamais été enseignée et qu'au pire 47 p. 100 du matériel évalué n'avait pas fait l'objet d'une présentation en classe.

Il peut être préférable de procéder à des évaluations sommatives d'une manière modérée. Les élèves qui ne subissent pas ou qui subissent peu d'évaluations sommatives au cours d'un semestre sont nettement désavantagés.

Des critères élevés de correction semblent aussi mener à la réussite, parce que, selon les chercheurs, les élèves doivent alors faire des efforts, porter une attention soutenue durant les cours et obtenir un bon rendement.

Le rang-centile des élèves bénéficiant d'évaluations formatives de la part de leurs enseignants est supérieur (+33) à ceux qui n'en bénéficient pas. Il appert cependant que le moment de la rétroaction, son type de même que son objet sont des facteurs à considérer. Ainsi, les enseignants qui effectuent fréquemment des rétroactions liées aux objectifs d'apprentissage et qui en plus précisent ce que les élèves devraient faire exercent une influence favorable sur le rendement de ces derniers. De même, le fait d'établir des seuils de réussite pour les évaluations formatives améliore le rendement des élèves.

Donner une rétroaction sur les progrès réalisés

Parmi les réactions que l'enseignant peut avoir à la suite des évaluations, du travail en classe et des devoirs, la rétroaction et le suivi semblent davantage liés à la réussite que les louanges ou les récompenses. Les rétroactions rapides sur les devoirs sont préférables aux rétroactions tardives. Dans le cas des travaux individuels, des exercices ou des évaluations formatives, l'immédiateté de la rétroaction permet d'accroître le rendement des élèves, alors que, pour ce qui est des résultats aux évaluations sommatives, la rétroaction tardive est liée au bon rendement. L'effet que produit une rétroaction écrite est également supérieur à celui d'une rétroaction orale. Enfin, le renforcement et la reconnaissance des progrès réalisés plutôt que de l'engagement et des efforts fournis semblent conduire au succès.

Accepter une part de responsabilités dans la réussite des élèves

Les enseignants se servent non seulement des résultats pour évaluer les élèves, mais aussi pour établir un diagnostic de leur propre enseignement. Ils découvrent ainsi si leurs méthodes donnent les résultats escomptés. En ce sens, il appert que les enseignants qui assument une part de responsabilités dans la réussite des élèves s'avèrent plus efficaces que ceux qui ne le font pas. Pour vérifier si leurs méthodes pédagogiques sont efficaces, les enseignants compétents s'en remettent à une variété de moyens d'évaluation comme la révision mentale d'une leçon ou d'un épisode interactif avec les élèves, l'enregistrement de la vie de la classe sur vidéo dans le but de revoir le tout a posteriori, l'observation par un collègue en vue d'une discussion ultérieure, la tenue d'un journal personnel.

2.2 La gestion de la classe

La gestion de la classe consiste à établir un ensemble de règles et de modes d'action pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage. La gestion de la classe et celle de la matière sont complémentaires. Il n'est

pas donc surprenant de constater que les habiletés dans la gestion de la classe sont corrélées positivement avec les gains d'apprentissage des élèves, et que les bons gestionnaires tendent à être de bons enseignants et vice versa.

La gestion de la classe comprend : la planification, l'interaction avec les élèves et l'évaluation.

a) La planification

Prévoir et prévenir ce qui peut arriver

La gestion de la classe est une activité essentiellement cognitive fondée sur la prévision des événements qui s'y produisent et des conséquences que ceux-ci pourraient avoir sur les activités d'apprentissage. La prévention des difficultés occupe donc une place centrale dans le processus de gestion de la classe. Les travaux des recherches indiquent que les premières semaines de l'année scolaire (et même celles qui les précèdent) sont particulièrement déterminantes pour l'installation du système de gestion de la classe. L'enseignant veille alors à la planification, à l'implantation et à la communication de règles, de modes d'action et de relations ainsi que d'attentes touchant les élèves. Il importe donc que ces derniers soient conscients des comportements qui sont attendus d'eux et que les règles à suivre soient expliquées et mises en pratique. Les enseignants qui obtiennent le plus de succès en cette matière font part aux élèves des conséquences associées à la violation des règles.

Mettre en place des façons d'agir routinières

Par ailleurs, bien que, depuis une trentaine d'année, les activités routinières soient considérées comme rétrogrades, la recherche contemporaine fait ressortir leur importance. Il s'agit à vrai dire d'un ensemble de moyens d'action répétitifs qui permettent de coordonner et de contrôler des façons d'agir dans des situations particulières. Dans le processus de gestion de la classe, la planification comprend donc un ensemble de décisions touchant la sélection et l'organisation des activités routinières. Ces dernières contribuent à produire un bon nombre d'effets positifs: réduction du nombre de données que les enseignants ont à manipuler ou à évaluer; diminution du nombre de décisions à prendre pendant l'intervention; accroissement de la stabilité des activités; maintien de l'ordre dans la classe; établissement de certains comportements des élèves; augmentation de la disponibilité des enseignants face aux réactions des élèves; atténuation de l'imprévisibilité de la situation d'apprentissage; baisse de l'anxiété chez les élèves qui peuvent prévoir les actions des enseignants; diminution des interruptions; responsabilisation des élèves.

b) La gestion de la classe dans l'interaction avec les élèves

Les enseignants qui obtiennent du succès, tant au primaire qu'au secondaire, suivent de près le déroulement des activités d'apprentissage, reconnaissent rapidement et prévoient les comportements indésirables susceptibles de se propager à l'ensemble du groupe et de perturber l'ordre établi, prennent des mesures appropriées avant que le désordre apparaisse et disposent de techniques et de procédés variés pour maîtriser ces situations difficiles.

Fixer les règles dès le début de l'année scolaire

Selon les observations faites dans les classes, ils se montrent particulièrement habiles à fixer des règles dès le début de l'année scolaire. Le respect ou non de celles-ci durant les premiers jours d'école préfigure le degré d'engagement des élèves de même que les perturbations qui risquent de survenir dans la classe au cours de l'année. Les règles de conduite à imposer font l'objet d'un modelage, c'est-à-dire qu'elles sont écrites, enseignées et revues au début de l'année et régulièrement par la suite. Dès la première semaine, l'enseignant accorde une attention particulière au respect des règles; il les rappelle fréquemment aux élèves et corrige d'une manière systématique tout comportement jugé inadmissible. De plus, les conséquences relatives aux manquements sont prévues. Toutefois, les enseignants efficaces évitent de surcharger les élèves d'information; ils se concentrent plutôt sur leurs besoins immédiats par exemple, quoi faire avec les boîtes à goûter ou pour aller aux toilettes. Pendant les quatre ou cinq premières semaines de classe, les enseignants se soucient aussi d'organiser l'environnement physique et social, d'évaluer les habiletés des élèves, de reprendre les mêmes activités pour qu'ils se familiarisent avec les règles à suivre et en décou-

vrent la pertinence, de leur fournir l'occasion de les mettre en pratique et de leur donner des responsabilités et la chance de les assumer.

Les résultats des travaux inventoriés montrent que le nombre d'interventions faites en classe en vue de régler des problèmes de comportement se situe aux alentours de 16 par heure. Les décisions d'intervenir sont prises selon la nature, la cause et le moment où le problème apparaît. La prise en considération de ces trois éléments s'effectue très rapidement, mais elle s'appuie sur des indices comportementaux souvent ambigus. Pour réduire leur incertitude, les enseignants classent donc les élèves selon la persistance de leurs comportements fautifs et leur visibilité au sein du groupe.

Intervenir brièvement et en privé

Les observations montrent que les interventions les plus fructueuses auprès des élèves tendent à se faire en privé, à l'insu du groupe; elles sont brèves, n'interfèrent pas avec les activités qui se déroulent en classe et n'invitent pas à des commentaires supplémentaires de la part de l'élève visé ou des autres élèves. Pour réguler les problèmes de comportement, les enseignants efficaces privilégient les signaux non verbaux et non obstruants (ex. : gestes, regards, proximité), c'est-à-dire qui ne brisent pas le momentum, ou les interventions verbales courtes (ex. : Chut !, Attends !, Arrête !, Non !).

Agir de façon à réduire le nombre de comportements indésirables

Lorsqu'ils se voient obligés de sévir, les enseignants cherchent à faire accepter la responsabilité de la faute par les élèves visés. Ils les informent également du comportement souhaité et des conséquences qui découlent de la reproduction de comportements inadmissibles. Ils n'ont recours aux punitions qu'en dernier ressort et celles-ci sont de nature modérée. Il semble ne pas y avoir de différence entre les bons gestionnaires et les moins bons quant à leur façon de réagir aux comportements indésirables des élèves. Cependant, ceux qui possèdent de grandes habiletés en gestion adoptent certaines dispositions préventives permettant de minimiser la fréquence des tels comportements. Parmi les stratégies préventives, notons l'habileté à accomplir plusieurs tâches simultanément, l'habileté à enseigner de manière à garder l'attention des élèves sur la matière à l'étude, l'habileté à présenter la matière et à poser des questions qui tiennent le groupe en alerte et engagé dans la tâche, l'attention aux événements qui se déroulent dans la classe.

Les règles qu'établissent les enseignants efficaces sont simples et fonctionnelles (donc claires, concrètes et faciles à suivre en un temps relativement court), familières à tous (autrement dit enseignées) et répétées souvent (c'est-à-dire installées sous forme de routine).

Être ferme lorsque les règles sont enfreintes

Imposer des règles n'est pas suffisant cependant. Les enseignants doivent aussi faire preuve de volonté et agir quand celles-ci sont enfreintes, par exemple en sévissant et en prenant le temps de les rappeler et, s'il le faut, en les expliquant encore aux élèves.

Le nombre de règles varie selon la composition de la classe et le milieu où elle se trouve. Ainsi dans une classe relativement structurée d'élèves forts, on compte en moyenne 42 règles, dont 26 sont introduites au cours des sept premiers jours de l'année. Par ailleurs, dans une classe composée d'élèves moyens, il y en a 52 et 28 d'entre elles sont fixées dès les quatre premiers jours de classe.

Aider les élèves à devenir responsables de leurs actes

Les enseignants qui sont habiles en gestion de classe mettent en oeuvre des moyens qui aident les élèves à devenir responsables de leur travail scolaire et de leurs comportements. Pour qu'il en soit ainsi, ils doivent leur expliquer clairement les objectifs à atteindre, mettre au point des techniques pour communiquer les tâches à accomplir et les consignes à respecter, établir des marches à suivre routinières pour mettre les élèves au travail, surveiller le travail qui s'effectue et donner des rétroactions fréquentes.

Superviser le travail que les élèves font en classe

La supervision est une dimension essentielle de la gestion de la classe, et les enseignants efficaces supervisent fréquemment l'apprentissage des élèves. Elle se révèle plus fructueuse que l'habitude de laisser travailler les élèves seuls. Les enseignants efficaces exercent une supervision continue du travail en groupe et ils s'efforcent d'ajuster le débit des leçons aux

besoins des élèves. Ces ajustements s'adressent à un élève en particulier sans nécessairement nuire au déroulement de la leçon (micro-ajustements) ou encore ils concernent le groupe et portent sur le contenu de celle-ci (macro-ajustements). Pendant les périodes de travail individuel, les enseignants supervisent de manière constante les activités afin de recueillir et de livrer de l'information leur permettant de poser des questions, de donner de courtes explications et de fournir des rétroactions ainsi que des renforcements appropriés. Cette façon de prendre le pouls du groupe («d'habiter la classe») contribue à l'efficacité de l'enseignant. De plus, les enseignants efficaces circulent souvent dans la classe, utilisent un langage non verbal et maintiennent un contact visuel avec les élèves plus fréquemment que leurs collègues inefficaces. Le fait de circuler dans la classe est, paraît-il, une pratique à encourager, puisque les interventions des enseignants au cours du travail individuel permettent d'augmenter le taux d'engagement des élèves d'environ 10 p. 100.

S'organiser pour voir ce qui se passe dans la classe

Les synthèses des recherches permettent de cerner les trois dimensions du travail de supervision. La première dimension est la vigilance. Les enseignants sont conscients de ce qui se passe dans leur classe. Ainsi, quand ils enseignent à un petit groupe et que le reste de la classe est occupé à faire autre chose, les enseignants efficaces prennent la précaution de disposer les pupitres de façon à faire face à la fois au petit groupe et aux autres élèves. La vigilance des enseignants est étroitement associée à la réussite des élèves. Elle ne peut s'exercer que si tous les élèves sont visibles en tout temps, si les endroits passants restent dégagés et si le matériel didactique est accessible et utilisé fréquemment.

Faire cesser rapidement les comportements indésirables

La deuxième dimension de la supervision est l'attention particulière que les enseignants portent aux écarts de comportement ou de conduite par rapport au plan d'action initial. Les enseignants efficaces sont capables de reconnaître rapidement les causes des comportements indésirables et de faire cesser ceux-ci avant qu'ils s'amplifient et aient des conséquences publiques. Cette façon de procéder qui maintient les élèves actifs et centrés sur la tâche est liée à un haut degré d'apprentissage.

Maintenir le flot d'activités régulier

La troisième dimension de la supervision est la manière qu'ont les bons gestionnaires de classe de superviser l'allure, le rythme et la durée des activités de la classe. Il semble en effet que l'allure et le rythme soient les facteurs clés du maintien optimal de l'activité de la classe et de la réussite des élèves. Des délais trop longs ou des changements brusques dans la façon de les diriger sont souvent associés à des comportements inappropriés et perturbateurs. Les enseignants compétents cherchent à maintenir un flot d'activités régulier ainsi qu'à les proposer au moment opportun. Ils marquent clairement le début des transitions, les orchestrent activement et s'assurent que le temps écoulé entre les activités est bref et que peu d'énergie est dépensée à organiser la classe ou à transiger avec l'inattention ou la résistance des élèves. Ils minimisent ainsi la perte de temps au cours des changements d'activités. Une transition courte, flexible et facile à discerner grâce à l'utilisation de signaux de départ et d'arrêt clairs favorise l'apprentissage des élèves. L'interruption de ce flot continu est associée à une augmentation de la probabilité d'apparition de comportements déviants. L'enseignant devra alors traiter une très grande quantité de données dans un temps très court et prendre des décisions en situation d'urgence. C'est pourquoi les enseignants évitent d'interrompre inutilement une leçon pour réprimander un élève; pour rappeler à l'ordre, ils mettent plutôt en oeuvre différents moyens, comme un simple contact visuel, une question ou un bref commentaire. A l'opposé, les gestionnaires moins efficaces tendent à mélanger les activités, ne réussissent pas à superviser l'action au cours des transitions et prennent trop de temps pour effectuer les mouvements entre les segments.

c) L'évaluation

Éviter le recours aux punitions et à l'expulsion

Lorsque des comportements perturbateurs se manifestent, les bons gestionnaires de classe rencontrent en privé les élèves afin d'éviter les conflits de pouvoir, s'enquière de leur niveau de conscience des fautes commises en se montrant attentifs aux explications qu'ils

fournissent, s'assurent qu'ils comprennent pourquoi leurs agissements ne peuvent être tolérés et essaient de les responsabiliser en leur demandant de contribuer à l'élaboration d'un plan en vue de modifier leur comportement. Dans l'éventualité où les comportements et les attitudes ne changent pas d'une façon satisfaisante, les enseignants avertissent les élèves des conséquences pouvant survenir. En dernier lieu seulement envisagent-ils de recourir aux punitions.

Les effets de la punition et de la suspension montrent que ces dernières ne sont pas par elles-mêmes éducatives. Pour qu'elles soient efficaces, il faudrait y recourir à l'intérieur d'un système de règles claires, qui fait du comportement approprié l'intérêt principal. Les décisions relatives à la suspension et aux punitions semblent fondées sur deux considérations: pour qui seront-elles efficaces ? Quels en seront les effets ? La constance dans le recours aux punitions s'avère un facteur déterminant. L'inconstance provoque des réactions allant de la disparition des comportements indésirables chez certains élèves à l'exacerbation de ceux-ci chez d'autres.

La suspension des élèves est une pratique généralisée, bien que sa valeur éducative ne soit pas démontrée. Elle a souvent pour effet de priver d'école ceux qui en ont le plus besoin. Elle peut également constituer une récompense, si elle permet de soustraire des élèves à une situation à laquelle ils ne veulent pas faire face. Il n'est pas prouvé non plus que l'expulsion des fauteurs de troubles rend les écoles plus efficaces pour les autres élèves. Des résultats de recherches montrent que les écoles ayant un faible taux de suspension ont, entre autres caractéristiques, celles de se rapprocher de la communauté, de mettre l'accent sur l'enseignement plutôt que sur la discipline et de centrer l'environnement éducatif sur l'élève. En contrepartie, les écoles ayant un taux élevé de suspension se servent de cette mesure disciplinaire pour faire venir les parents à l'école.

Doser les éloges

Les récompenses employées par les enseignants à titre de renforcement positif (ex.: étoiles envoyées à la maison, figures souriantes affichées dans la classe) sont en relation directe avec la diminution du nombre de comportements déviants, l'assiduité en classe, la hausse du nombre de réponses correctes et l'engagement soutenu des élèves à l'égard des tâches à accomplir. Par contre, au secondaire les récompenses concrètes semblent n'avoir aucun effet sur la réussite scolaire et peuvent même être une source de démotivation.

Le fait de féliciter les élèves peut les aider à construire leur estime de soi et à établir une relation amicale avec eux. Cependant, les corrélations entre l'emploi des éloges et les gains d'apprentissage sont faibles et vont dans plusieurs directions. L'efficacité des éloges dépend d'une série de facteurs. Elle est maximale si ceux-ci sont particuliers plutôt que généraux, s'ils s'adressent à des élèves dépendants et anxieux, s'ils sont faits en privé plutôt qu'en public, s'ils attirent l'attention sur le contenu à apprendre et la réussite des élèves, s'ils sont exprimés avec chaleur, particulièrement à de jeunes élèves, s'ils ne sont pas trop fréquents, s'ils sont crédibles et liés au contexte et s'ils sont faits aux élèves peu habiles ou issus de milieux défavorisés. Inversement, les félicitations s'avèrent moins efficaces à mesure que les élèves vieillissent, si elles sont formulées par des élèves ou verbalement plutôt que par écrit, si elles s'adressent aux élèves qui viennent de milieux aisés ou qui démontrent de grandes habiletés et si elles sont trop nombreuses, inopportunes ou feintes.

Faire preuve de prudence dans l'utilisation des critiques et des réprimandes

L'utilisation des critiques invite à la prudence. Selon certaines études, il n'y a aucun lien entre celles-ci et l'apprentissage ou les attitudes des élèves. D'autres signalent l'existence d'une relation à la fois positive et négative selon les élèves ou mettent en relief l'effet négatif des critiques sur leur réussite. Il est à noter que près du tiers des enseignants se comportent d'une manière telle qu'ils contribuent à ce que les élèves considérés comme faibles le demeurent en les critiquant plus souvent qu'à leur tour lorsqu'ils répondent incorrectement et en leur faisant peu d'éloges lorsqu'ils donnent de bonnes réponses.

L'usage peu fréquent et judicieux des critiques peut parfois produire d'heureux effets chez les élèves. C'est le cas chez ceux du primaire qui sont issus de milieux aisés et dont la qualité des travaux et le rendement étaient insatisfaisants. A l'opposé, les effets les plus néfastes des critiques se manifestent chez les élèves du primaire qui viennent de milieux défavorisés ou qui sont peu habiles. Les enseignants efficaces sont sans aucun doute ceux qui font preuve de perspicacité dans l'utilisation des réprimandes ou des critiques.

3. Un contexte complexe qui appelle un usage prudent des résultats

Comment lire les résultats de toutes ces recherches ? Faut-il faire tout cela pour être un enseignant efficace ? Pas vraiment. N'y a-t-il pas d'autres savoirs ou habiletés dont on doit tenir compte ? Fort probablement. En fait, les résultats des recherches ne font évidemment pas état de toutes les facettes du métier et ne constituent pas un portrait de l'enseignant idéal. Il y a sans contredit une grande variété d'enseignants efficaces, et les habiletés et les savoirs que nous avons rapportés ne les décrivent qu'en partie. Un enseignant peut produire un grand effet sur l'apprentissage même s'il ne fait pas tout cela; il peut être efficace aussi s'il fait autre chose.

Il faut plutôt aborder la question autrement et nous demander s'il est possible, chacun dans notre classe, et selon notre cheminement personnel dans le développement de nos compétences pédagogiques, d'utiliser ces résultats pour réfléchir sur notre propre pratique et d'entamer un dialogue avec nous-mêmes. Ces résultats ont d'abord pour fonction de donner à penser et de permettre de regarder cet autre qui nous ressemble, mais dont la différence nous interpelle. Souvent, et c'est tant mieux, de nouvelles données viennent confirmer les enseignants dans ce qu'ils font depuis belle lurette et qu'ils ont appris au gré de multiples essais et erreurs. D'ailleurs, ne proviennent-elles pas cette fois d'études effectuées dans des vraies classes ordinaires et auprès de vrais enseignants ? Par contre, elles peuvent ramener à leur conscience des stratégies qu'ils avaient déjà mises en œuvre, mais qu'ils ont, pour toutes sortes de raisons, délaissées, voire oubliées. Enfin, ces recherches peuvent parfois interpeller directement les enseignants en infirmant le bien-fondé de l'efficacité de certaines pratiques installées depuis longtemps dans leur pratique pédagogique. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'appliquer à la lettre l'ensemble des compétences décrites ci-dessus pour ressembler en tous points à une sorte de clone de l'enseignant idéal. On le sait, enseigner est un métier qui se déroule dans un contexte trop complexe pour se laisser réduire à une liste de compétences. On ne séduit pas avec une liste de contrôle. L'enseignant doit plutôt chercher à voir, d'une manière prudente et réaliste, s'il est possible d'incorporer dans sa pratique, selon son contexte et ses priorités professionnelles, certains savoirs, savoir-faire ou savoir être pour augmenter tout simplement son "effet-enseignant", pour devenir un peu plus Schéhérazade. Ces compétences sont autant de cordes à son arc, autant de stratégies de séduction pour entrer en relation avec les élèves dans la classe en vue de maintenir le désir vivant et de gagner ainsi la joute de l'éducation et de l'apprentissage.

En conclusion, l'enseignant compétent sera, comme Schéhérazade, celui qui aura raison de la mort.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CUBAN, L.** *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1880-1990*, 2e édition, New York, Teachers College Press, 1993.
- CHERRADI, S.** *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, Montréal, Université de Montréal, 1990.
- DOYLE, W.** "Classroom Organisation and Management", dans M.C. Wittrock (sous la direction de), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986, p. 392-431.
- GAUTHIER, C., J.F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D.SIMARD.** *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1997.
- KATTAN, N.** "Du récit du désir dans les Mille et Une Nuits", dans M. Olender et J. Sojcher (sous la direction de), *La séduction*, Bruxelles, Aubier, 1980.
- TYLER, R.** *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1949.