

# La gestion de classe <sup>1</sup>

## Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique

Olivier Maulini

Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation <sup>2</sup>

1999

La notion de « gestion de classe » est intéressante à plus d'un titre. Si elle n'a pas acquis, loin s'en faut, le statut de concept scientifique, elle est suffisamment répandue dans le langage commun du corps enseignant (genevois) pour ne pas susciter les mêmes demandes d'explicitation que les vocables davantage stabilisés, mais sans doute plus « exotiques », de « constructivisme », « représentation », « didactique » ou « métacognition ».

Dans les lignes qui suivent, j'aimerais proposer quelques considérations exploratoires que je situe volontairement **en marge** de toute tentative de définition. Pour mieux comprendre de quoi la gestion de classe peut être faite, on peut en effet poser deux questions qui, si elles sont ignorées, peuvent déboucher sur des malentendus : d'abord, la notion est-elle tout simplement pertinente ? Ensuite, de quels postulats théoriques et axiologiques est-elle dépendante ? Autrement dit, existe-t-il, dans les pratiques pédagogiques, un ensemble de phénomènes insuffisamment conceptualisés **et** suffisamment répandus pour qu'on puisse les réunir sous la bannière de la « gestion de classe » (ou toute autre expression équivalente) ? Comme on le verra, la réponse ne va pas de soi. Comme souvent en matière pédagogique, la notion peut être discutée à deux niveaux : celui des pratiques et celui de leur théorisation. On peut en effet entrer dans une classe, observer des phénomènes et tenter de les conceptualiser. On peut aussi, et ce n'est pas incompatible, essayer de les promouvoir ou, au contraire, de les éradiquer. Or, il n'est pas certain que les jugements que nous portons sur certaines conduites soient sans influence sur notre manière de les observer, de les penser et, au bout du compte, de les nommer.

### La gestion de classe existe-t-elle ?

Une approche théorique de l'activité et des compétences de gestion de classe est utile pour au moins deux raisons. D'abord, la notion peut renvoyer explicitement à des dimensions tout à fait différentes de la pratique pédagogique. Ensuite, elle peut véhiculer implicitement des conceptions plus ou moins fondées des processus d'enseignement-apprentissage. Examinons ces deux aspects tour à tour.

Dans la littérature nord-américaine (en particulier québécoise, voir par exemple Landry & Tochon, 1994, Nault, 1998), la capacité de « gérer la classe » n'est bien souvent rien d'autre que la capacité... d'enseigner. On trouve, dans les listes d'indicateurs proposées par des instituts de formation continue, des items aussi différents que « rédiger une préparation de leçon », « poser des questions et susciter celles des élèves », « résoudre des conflits » ou « maîtriser ses émotions ». On pourrait dire que la compétence de gestion n'est pas une

---

<sup>1</sup> Texte proposé aux enseignants du module des approches transversales 1 de la licence mention Enseignement.

<sup>2</sup> Coordonnées de l'auteur: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation, 9, route de Drize, CH-1227 Carouge. Tél: (41-22) 705'98'46. Fax: (41-22) 705'98'28. E-mail: Olivier.Maulini@pse.unige.ch. Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/>

compétence parmi d'autres, mais la compétence **générique** de l'enseignant<sup>3</sup>, celle que le plan d'études de la licence mention « Enseignement » de l'Université de Genève a pour sa part choisi de baptiser : *Maîtriser et exercer la profession d'enseignant*. De tels intitulés sont sans doute nécessaires, mais ils n'ajoutent rien à notre compréhension de l'activité pédagogique dont ils chapeautent toutes les dimensions : la maîtrise des savoirs à enseigner, les connaissances didactiques, psychologiques et sociologiques de l'enseignant, ses capacités de planification, de coordination, d'anticipation, etc. Gérer la classe, admettons-le, c'est gérer son rapport au savoir, aux élèves et à sa propre pratique, c'est posséder l'ensemble des ressources nécessaires à une activité professionnelle lucide et efficace. La question qui s'impose est alors de savoir si « enseigner » est véritablement synonyme de « gérer une classe ». Question qui nous entraîne vers un deuxième niveau de discussion, plus intéressant.

Un double constat doit nous alerter : d'une part, l'expression « gestion de classe » est absente du vocabulaire de la didactique ; de l'autre, elle a souvent été associée à une individualisation de l'enseignement cousine de la pédagogie de maîtrise et lointaine héritière, par filiation, du courant behavioriste.

Même si elle mâtinée de socio-constructivisme, la notion émergente de gestion de classe prend son essor, à Genève, dans le droit fil de pratiques de planification et d'évaluation des apprentissages très instrumentées, voire informatisées, censées mesurer les besoins individuels de chaque élève et permettre ainsi le dosage optimal des interventions didactiques. En voulant rompre avec des pratiques transmissives coupables de magistrocentrisme et d'indifférence aux différences, les promoteurs d'une gestion décentralisée des apprentissages ont insisté sur le retrait du maître, et la libre circulation des élèves dans la classe<sup>4</sup>. Un document édité par la Société pédagogique genevoise en 1994 affirme par exemple que *le cours magistral, transmission parlée des savoirs, a été trop longtemps utilisé au primaire où il s'est avéré complètement inadapté*. En lieu et place, on propose une organisation de la classe basée sur *un travail plus individuel*, répondant au *besoin pressant d'individualiser toute une série de tâches*, permettant à l'élève de *travailler à son rythme* et à l'enseignant d'introduire *des tâches véritablement adaptées à chaque enfant*. On trouve ici des traces de *l'utopie rationaliste* (Perrenoud, 1996, p.87ss) que la pédagogie de maîtrise et l'évaluation formative ont fait (et font encore) planer sur certaines écoles. D'un autre côté, ces propositions s'inspirent de pratiques militantes fort anciennes. Comme les pionniers de l'école active, les thuriféraires de la gestion de classe insistent sur la double décentration du maître (qui doit quitter le centre de la classe et davantage questionner ses routines), sur le développement de l'autonomie par l'explicitation du contrat didactique et l'autoévaluation, sur l'élaboration et la réalisation de projets personnels et collectifs, sur le travail d'équipe, sur la différenciation interactive dans des activités porteuses de sens (la correspondance scolaire, par exemple), etc. (voir aussi Richard & Pasquier, 1992, a, b).

On pourrait donc jeter une passerelle de la gestion de classe vers la didactique. Mais la tête de pont, sur l'autre rive, est fragile. Pour l'essentiel, les travaux de didactique ne font allusion ni à la notion, ni même à la problématique. Il n'y a là ni oubli, ni mépris. Pour des raisons à la fois historiques, sociologiques et épistémologiques, les didactiques ont longtemps revendiqué une identité « disciplinaire » qui les incite à ignorer certaines questions par souci de méthode. On peut le regretter ou s'en féliciter, peu importe. Le fait est qu'un spécialiste de la

---

<sup>3</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de chercheurs que de chercheuses.

<sup>4</sup> A noter que la Rénovation de l'enseignement primaire a vécu, à certains endroits, le même phénomène élargi à l'école. Les décloisonnements ont souvent pris une telle ampleur que le temps et l'énergie dépensés à les organiser dépassaient largement les profits escomptés. Comme on le voit, gestion de classe et gestion d'école renvoient souvent aux mêmes dilemmes (ce qui me permet de faire ici l'économie d'une distinction possible, mais pas prioritaire).

mathématique se souciera peu de conceptualiser la notion de gestion de classe pour trois raisons au moins : premièrement, il aura tendance à s'intéresser aux aspects strictement disciplinaires de la problématique (plutôt qu'à la place du nombre et de la logique dans les autres disciplines scolaires) ; deuxièmement, il isolera les séquences didactiques étudiées, en neutralisant certains facteurs qui pourraient les parasiter (par exemple : les dimensions socio-affectives, les imprévus, les moments de transition entre activités, etc.) ; troisièmement, il préconisera des pratiques pédagogiques ancrées dans les travaux didactiques les plus avancés et, partant, les plus pointus. Si l'on considère, et l'hypothèse est tout sauf absurde, que la compétence essentielle de l'enseignant consiste à organiser et conduire des séquences didactiques efficaces, nul besoin de concept fédérateur. La gestion de classe se résume alors à la gestion des séquences didactiques, quelques habiletés de cohabitation et de transition entre les différentes disciplines mises à part. Le plan d'études de la licence mention « Enseignement » évoque quant à lui la compétence de *concevoir, construire et gérer des situations d'apprentissage et d'enseignement*. A strictement parler, la gestion a lieu *en situation*. S'esquisse ici une piste que je n'explorerai pas : si la gestion évoque le « feu de l'action », elle serait à distinguer de la planification, de la conception, de l'organisation. Or, les enseignants incluent souvent les secondes **dans** la première. Gérer la classe, c'est intervenir à brûle-pourpoint, mais c'est aussi faire des projets à long terme, aménager des espaces permanents, concevoir des plans de travail, instaurer des routines. Toutes compétences qui pourraient être travaillées à l'intersection du didactique et du pédagogique.

Dans l'enseignement secondaire, la gestion de classe est superposable avec la gestion des séquences et des situations d'apprentissage. Certains spécialistes (et certaines disciplines) défendent une conception élargie de l'acte d'enseigner, y intégrant les dimensions socio-affectives ignorées par d'autres. Ils peuvent le faire de deux façons différentes : en les inscrivant carrément dans la problématique didactique ou en les déléguant à d'autres sciences humaines (psychologie, psychanalyse, sociologie) censées les mieux comprendre. Même dans ce cas, la transposition vers l'enseignement primaire est tout sauf automatique. Si la SPG, dans le document cité plus haut, affirme que *les généralistes sont les seuls spécialistes compétents de la gestion complète de la classe* et qu'il n'y a donc *qu'eux qui puissent aboutir à des réflexions et des conclusions qui permettent une cohérence*, c'est pour faire écho aux préoccupations de toute une corporation. Gérer une classe dans l'enseignement primaire, c'est, davantage encore qu'au secondaire, faire face à l'hétérogénéité des élèves. C'est aussi, contrairement au secondaire, faire cohabiter - et pourquoi pas dialoguer - des disciplines dont la simple juxtaposition, même étayée par des travaux scientifiques, ne suffit pas à garantir le *développement équilibré des élèves* dont la loi fait obligation à l'instruction publique.

Ce détour par les discours militants et théoriques me paraît utile pour poser deux balises. Ignorer complètement la gestion de classe (ou la réduire à la gestion de séquences didactiques successives), ce serait faire fi des préoccupations et des pratiques des enseignants généralistes. L'hypertrophier, ce serait courir deux risques, l'un mineur, l'autre majeur. Le premier consisterait à ranger sous un vocable fédérateur (un concept mou) l'ensemble des pratiques et des problématiques pédagogiques. L'autre aurait une influence directe sur les apprentissages des élèves. A trop penser le métier d'enseignant en terme de gestion, de planification, d'organisation, d'évaluation, on pourrait passer à côté de l'essentiel. On dit souvent d'une classe au travail qu'« elle tourne » et d'un enseignant compétent (ou jugé tel) qu'il sait « tenir sa classe ». Mais ce qui compte, à l'école, ce n'est pas de produire des pages d'écriture ou de calcul dans la paix et la bonne humeur. C'est de construire les savoirs et les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. La gestion de classe peut contribuer à ce projet, mais à deux conditions : 1. Ne diaboliser ni la parole du maître, ni la transmission des savoirs, ni les outils didactiques. 2. Les implanter dans un terrain propice, un espace

organisé de façon à permettre une pédagogie interactive et différenciée. Dans une telle perspective, la compétence de gestion de classe n'est ni superflue, ni toute-puissante. Elle est une compétence spécifique, sans doute nécessaire, mais pas suffisante, pour exercer le métier d'enseignant généraliste. Voyons maintenant plus précisément de quoi elle pourrait être faite.

### **La gestion de classe : de quoi dépend-elle ?**

Lorsque l'enseignant est un précepteur, il n'a pas de classe à gérer. Au contact de « son » élève, il doit certes organiser l'étude, transposer et programmer le savoir à transmettre, susciter un désir, des impulsions, des interrogations, exploiter les compétences existantes, développer les autres, partager des convictions, mais aussi des doutes, des émotions, etc. Au total, la relation binaire maître-élève n'est pas moins complexe que, par exemple, la relation médecin-patient. Le couple né du projet pédagogique ou du projet thérapeutique doit assumer les termes d'un « contrat » pas toujours explicite, il doit s'accommoder des phénomènes de transfert et de contre-transfert quiaturent la communication, il doit anticiper certaines difficultés, prendre des décisions, faire face à des imprévus, imaginer des détours, admettre des régressions. On pourrait dire - et on dit d'ailleurs parfois - que la vie de couple oblige chacun des partenaires à « **gérer** » des flux d'informations, d'émotions, de jugements, bref une **relation**.

Lorsque l'enseignant est un instituteur, cette relation subsiste, mais elle se modifie. Premièrement, elle subit une démultiplication dont les conséquences ne sont pas seulement quantitatives. Le maître doit évidemment engager une relation pédagogique avec chacun des élèves, ce qui l'oblige à avoir en permanence plusieurs fers au feu. L'enjeu est d'abord didactique : là où Robert s'extasie, Julie s'ennuie ; là où Marco « ne suit plus », Sandra aimerait avancer plus rapidement. Si on inscrit le processus d'apprentissage dans un réseau de considérations cognitives, mais aussi socio-affectives, force est d'admettre que la diversité des attitudes et des compétences des élèves représente pour le maître un défi constant. Cette pression du nombre n'est pas marginale. Elle est constitutive de l'identité professionnelle des enseignants. Les parents les plus critiques vis-à-vis de l'institution reconnaissent au moins ce mérite aux fonctionnaires de l'éducation : assumer la responsabilité de dizaines d'enfants pleins d'énergie, alors qu'il est déjà « si difficile d'en avoir deux à la maison ». Mais s'il faut effectivement une certaine dose de calme, de patience et de tolérance au bruit pour travailler dans les écoles, les professionnels savent que le métier trouve ici son commencement plutôt que son aboutissement. Car ce qui est véritablement difficile, ce n'est pas tant de pacifier le groupe que de l'instituer en communauté apprenante. J'entends par là que les difficultés de « **gestion** » ne trouvent leur signification qu'au regard des **ambitions** pédagogiques du maître. Les novices ne disent rien d'autre lorsqu'ils font part de leurs deux principales préoccupations : le maintien de la *discipline* et le respect du *programme*. L'expérience aidant, on pourra à la fois mieux dominer ces enjeux et en relativiser l'importance. Mais dans l'urgence et la précarité des commencements, les étudiants font face à un paradoxe (contraindre les élèves pour les libérer) et à un dilemme (pacifier la classe sans oublier d'enseigner) vieux comme l'école.

L'enseignant n'a pas pour mandat de se scinder en une vingtaine de micro-précepteurs. Ce qui est utile pour une cohorte d'élèves ne se réduit pas à la somme de leurs intérêts individuels. S'il souhaite contribuer à l'émancipation des enfants les plus vulnérables, et s'il veut tisser du lien entre les uns et les autres, le maître doit « faire avec » des contraintes qui prennent souvent la forme de dilemmes incontournables, mais pas indépassables. Il lui faut concilier, par exemple :

- la prise en compte des intérêts et des questions individuels, avec les objectifs du programme ;

- l'adaptation aux stratégies cognitives de chaque élève, avec la construction de compétences communes ;
- la réponse aux sollicitations affectives de uns et des autres, avec la nécessaire retenue pédagogique ;
- la connaissance de l'environnement socio-familial des enfants, avec la neutralité propre à l'institution scolaire.

On pourrait allonger cette liste sans rien modifier au phénomène essentiel : entre parité et équité, entre liberté et égalité, entre ordre et désordre, entre reproduction et innovation, les enseignants sont au service d'une collectivité organisée en cercles concentriques (le groupe-classe, l'école, les familles, la société), une collectivité dont les attentes et les stratégies peuvent - si elles sont uniquement subies - rendre le travail d'instruction publique tout simplement « ingérable ». Ce qui fait la difficulté d'une pédagogie interactive et différenciée, ce n'est pas tant les divergences socio-politiques qui tireraient l'école à hue et à dia que le projet de l'institution elle-même : résister aux forces centrifuges là où elles menacent l'équilibre général ; les stimuler là où elles pourraient le dynamiser.

« Faire [la] classe », « diriger une classe », « gérer une classe », « conduire une classe » (Rey, 1998), quelle que soit l'expression utilisée, rien ne saurait réduire les faits et gestes de l'enseignant à une activité technique. Organiser l'espace scolaire, structurer le temps, programmer les savoirs, réguler les interactions et la communication ne consistent pas à appliquer des procédures, même sophistiquées, de résolution de problème. D'une part, la praxis pédagogique met aux prises des acteurs dont la volonté ne peut être instrumentée, *i.e.* des sujets enseignants et des sujets apprenants qui peuvent influencer les uns sur les autres mais qui n'ont pas le pouvoir, sauf à sombrer dans la violence, de « contrôler » autrui. D'autre part, et comme y insistent les formateurs de terrain, les aspirations, les intentions et, en fin de compte, les valeurs sous-tendant les pratiques sont suffisamment variables d'un projet éducatif à l'autre pour empêcher toute solution univoque. Une école orientée vers la sélection des élites et leur socialisation dans un environnement protégé ne vivra pas les mêmes dilemmes qu'une institution ouverte sur le monde et consacrant l'essentiel de ses forces à la réussite des plus démunis. Les classes y seront non seulement « gérées », mais tout simplement composées, différemment.

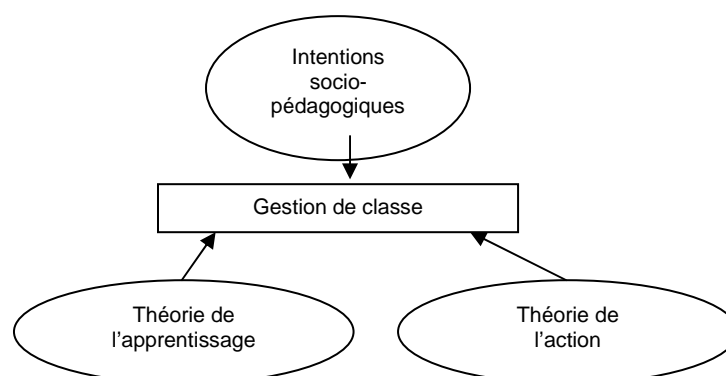
Doit-on en conclure que rien n'est désormais formalisable, ni même discutable ? Que la conduite de la classe est trop intimement liée aux convictions du maître, et trop souvent tributaire de contingences locales, pour qu'une tentative de conceptualisation soit souhaitable, voire même possible ? En fait, cette question renvoie à une conception plus générale des pratiques pédagogiques, de leur explicitation et de leur théorisation à des fins scientifiques (recherche en sciences de l'éducation) et/ou socio-éducatives (formation des enseignants). On peut prétendre - mais on le fait sans doute de moins en moins - que l'action éducative est bien trop triviale (ou trop mystérieuse, ce qui revient au même) pour justifier des efforts de compréhension et de formation. Dans ces conditions, la gestion de classe n'échappera pas à la règle. Une vocation « personnelle » (de l'altruisme, de la générosité ?), un peu d'autorité « naturelle » (du calme, de la présence ?), quelques principes ayant « fait leurs preuves » (de la sévérité ?) et quelques artifices didactiques élémentaires (des consignes claires, des exercices adaptés ?) feront l'affaire. Si l'on doute, au contraire, que la compétence professionnelle se réduise à une question de bon sens, on peut et on doit rechercher les dimensions de l'activité d'enseignement-apprentissage qui sont accessibles à la discussion rationnelle, donc au débat, au partage et, cas échéant, à la transmission.

Un tel projet n'implique rien d'autre qu'une conceptualisation des pratiques pédagogiques en référence à une/des théorie/s de l'apprentissage d'une part, de l'action d'autre part.

Admettons, par simple commodité, que le paradigme socio-constructiviste fasse l'unanimité dans le premier domaine. Reste à penser les *ressorts de l'action* (Lahire, 1998) et de l'activité cognitive de l'adulte responsable des interactions. Suivant que l'on considère l'enseignant comme l'agent d'une institution qui lui dicte ses conduites, comme un acteur autonome guidé par la rationalité scientifique, comme un stratège calculateur soucieux de préserver ses propres intérêts ou comme un praticien réflexif capable d'analyser et de transformer ses manières de dire et de faire, on n'aboutira pas à la même compréhension de ses mobiles et de ses décisions. Il serait trop long de discuter ici des principaux archétypes véhiculés, plus ou moins explicitement, tantôt par le vocabulaire du sens commun, tantôt par celui des sciences de l'éducation. Entre chercheurs, la « scientificité » de l'action éducative est l'objet de débats qui laissent la plupart des praticiens de marbre. Si l'on renonce à se focaliser sur ce qui sépare les différents spécialistes, et que l'on tente d'identifier ce qui les rassemble, on peut dire - au risque de simplifier - que l'enseignant mobilise, dans sa pratique professionnelle, à la fois des savoirs (issus de travaux scientifiques et/ou de son expérience personnelle), des savoir-faire largement automatisés (sous forme d'habitudes, de routines, de coutumes), des capacités plus générales d'observation, d'analyse, de compréhension, des attitudes et un rapport au monde qui relèvent de son engagement éthique et politique. Son action n'est ni totalement libre, ni totalement déterminée ; elle n'est pas complètement rationnelle mais elle n'est pas non plus absurde. Ce qui peut diviser les chercheurs et les acteurs eux-mêmes, c'est moins la nature du constat que la façon de s'en saisir pour accéder à des paliers supérieurs d'efficacité. On revient alors sur les options esquissées plus haut : certains insistent sur la construction de séquences didactiques rigoureusement construites et conduites ; d'autres militent pour une organisation souple, opportuniste, sachant tirer parti des circonstances et des initiatives des élèves. Dans un cas, c'est la stratégie de l'ingénieur qui domine, dans l'autre, celle du bricoleur.

### Ambitions et convictions

En première approximation, on peut estimer que notre conception de la gestion de classe (quel que soit le vocable qu'on choisisse pour la nommer) est tributaire de trois variables interdépendantes : 1. Nos projets, nos ambitions, nos intentions socio-pédagogiques. 2. Notre représentation de l'apprentissage (de l'élève). 3. Notre représentation de l'action (de l'enseignant). Ces intentions et ces représentations n'ont pas besoin d'être explicites. Pour être rigoureux, il faudrait insister sur la fissure qui sépare souvent le discours pédagogique des pratiques censées lui faire écho. Le « dire » peut parfois stimuler le « faire » (Meirieu, 1995), mais il peut aussi lui servir d'écran. Ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas de mesurer des écarts et de surprendre les enseignants en défaut de cohérence, mais de montrer combien les praticiens sont fondés à considérer que les modalités pratiques de gestion de classe sont situées à l'intersection des considérations déontologiques (les intentions socio-pédagogiques de l'enseignant) et scientifiques (ses théories de l'action et de l'apprentissage).



Que l'on s'intéresse aux pratiques (à observer) ou aux compétences (à former), la gestion de classe renvoie à des situations pédagogiques qu'on aura d'autant plus de chances de rencontrer qu'on aura pris la peine de les susciter. L'enseignant n'est pas un automate condamné à réagir à des stimuli qui lui seraient radicalement étrangers. Les situations qu'il affronte, les objectifs qu'il poursuit, les obstacles qu'il rencontre, les désordres qu'il corrige ne lui sont pas complètement imposés. C'est parce qu'il est habité par certaines ambitions et certaines convictions que le maître organise sa classe de telle ou telle façon. Les situations auxquelles il fait face, il contribue à les provoquer. Ce qu'il a déjà fait, et ce qui lui reste à faire, il ne peut s'en décharger sur autrui. « Gérer », du latin *gerere*, ce n'est pas gesticuler, c'est *prendre sur soi*. En ce sens, la gestion n'est pas l'avatar techniciste de la pédagogie, mais une façon parmi d'autres de signifier la responsabilité de l'enseignant.

### *Références bibliographiques*

- Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- Landry, Josée A.; Tochon, François V. (1994). Conseils pratiques aux enseignants débutants, in : *Education et recherche*, n°2, p.247-263.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- Nault, Thérèse (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal, Editions logiques.
- Perrenoud, Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Rey, Bernard (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris, ESF.
- Richard, Jean-Marc ; Pasquier, Georges (1992a). La gestion de classe. Entretien avec Huguette Junod, in : *Journal de l'enseignement primaire genevois*, mai, p.11-12.
- Richard, Jean-Marc ; Pasquier, Georges (1992b). Apprendre l'autonomie en classe. Entretien avec Gérald Baeriswyl, in : *Educateur*, 6, p.178-79.
- Société pédagogique genevoise (1994). *Gestion de classe*. Genève, SPG.