

PEUT-ON FORMER LES MAÎTRES A LA CONDUITE DE CLASSE ?

Michel Bourbao

Université de Provence
Département des Sciences de l'Éducation
1 avenue de Verdun - 13 410 - LAMBESC
bourbao@gmail.com

Mots-clés : Modélisation de la conduite de classe, interactions maître-élèves, processus, formation

Résumé. Si la formation initiale prépare plutôt bien les enseignants français du premier degré aux aspects didactiques de leur enseignement, ils ont généralement le sentiment de devoir apprendre seul et « sur le tas » la conduite de classe. Il est pourtant possible de leur proposer une formation qui les aide à construire des compétences dans ce domaine. Une modélisation a été élaborée en ce sens à partir de l'observation des pratiques effectives des maîtres, en France et au Bénin, et de leur analyse compréhensive. Le modèle permet de repérer les différentes logiques d'action des enseignants au travers de l'identification de dix processus, chacun traduisant les préoccupations ordinaires des maîtres. Une formation à la conduite de classe ne remplace pas l'expérience sur le terrain. Elle apprend à lire les situations de classe, permet de les analyser et d'envisager des stratégies pour organiser la vie sociale du groupe classe, créer les conditions de son enseignement et, au final, celles de l'apprentissage des élèves.

1. Pourquoi effectuer des recherches sur la conduite de classe ?

Les enseignants débutants n'arrivent pas toujours à installer dans leur rôle d'élève les enfants dont ils doivent s'occuper. Ils peuvent éprouver des difficultés à les faire adhérer aux tâches scolaires qu'ils leur proposent ou ne parviennent pas à les mettre au travail. Le plus souvent, les maîtres se fient de façon très intuitive à leur connaissance intériorisée (et donc pas toujours consciente) de la *forme scolaire*¹ pour organiser la vie de la classe. Mais ils peuvent se heurter à une véritable incompréhension culturelle de la part de certains élèves. En effet, les enfants qui n'ont pas intégré le modèle social de la culture scolaire semblent devoir y être éduqués afin de pouvoir être instruits.

Ma fonction de conseiller pédagogique m'amène très régulièrement à devoir accompagner des enseignants débutants et/ou en difficulté pour conduire leur classe. L'observation fréquente de phénomènes d'incompréhension entre ces maîtres et leurs élèves m'a permis de m'interroger sur les questions de la socialisation scolaire des élèves et la conduite de classe. J'ai mené une recherche dans le cadre d'un doctorat (Bourbao, 2010) afin de pouvoir contribuer à la formation des maîtres dans ce domaine. La modélisation proposée s'avère aussi être utile aux formateurs des enseignants du premier degré (conseillers pédagogiques, maîtres formateurs et maîtres d'accueil temporaire) lorsqu'ils doivent analyser et mettre en mots les pratiques d'enseignement.

Pour Doyle (1986), chaque enseignant doit gérer deux types de tâches dans sa classe : des tâches d'organisation (*managerial task*) et des tâches d'apprentissage (*instructional task*). Les tâches

¹ Vincent, Lahire et Thin (1994) ont défini la forme scolaire comme une forme de socialisation spécifique dont la spécificité se loge dans le rapport à des règles impersonnelles. Thérèse Thévenaz-Christen la définit comme : « une socialisation spécifique dans le cadre d'un rapport social de travail, celui de l'enseignant, visant à faire construire aux élèves un rapport à l'expérience secondarisé à partir de et portant sur des contenus d'enseignement, c'est-à-dire des contenus socialement constitués. » (2005, 67).

d'organisation ont la fonction de créer et de maintenir un environnement qui facilite l'enseignement puis l'apprentissage. Elles ne sont pas directement liées au contenu mais elles indiquent, ou dictent, les comportements et les attitudes que les élèves doivent adopter. Ces deux grandes fonctions liées et complémentaires de l'enseignement sont appelées par Leinhardt (1986) : « *le double agenda de l'enseignant* ». Pour ces auteurs, la conduite de classe (*classroom management*) n'a pas un rôle périphérique ; au contraire elle doit être considérée comme une fonction centrale de l'enseignement (Doyle, 1986, 394).

Sous l'expression *conduite de classe*, je propose de regrouper toutes les pratiques des enseignants qui visent à influencer, guider, contrôler et réguler les comportements et les actions des élèves. Il s'agit d'organiser et de structurer les interactions sociales dans la classe afin de permettre la vie collective, l'enseignement du maître et les apprentissages des élèves.

Marc Durand (1996) a constaté que l'activité des enseignants était organisée selon différents niveaux d'opérationnalité, en fonction du niveau d'ambition et des capacités de régulation de chacun. Il distingue ainsi cinq niveaux de fonctionnement hiérarchisés. « *Du niveau le plus bas vers le plus élevé, on rencontre : l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement des élèves.* » (Durand, 1996, 131). Le premier niveau de préoccupation des enseignants concerne « *l'ordre* » dans la classe, le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles disciplinaires, la gestion du bruit, des déplacements et des prises de parole. Le second niveau « *la participation* » correspond à la préoccupation d'engager les élèves dans les activités prévues au programme. L'enseignant doit les intéresser aux contenus et veut les voir participer effectivement aux tâches. Le niveau « *travail* » dépasse le précédent dans la mesure où l'activité réalisée par les élèves correspond à un véritable travail intellectuel qui doit pouvoir permettre des apprentissages. Le niveau « *apprentissage* » se préoccupe bien plus des effets à terme que du comportement immédiatement observable des élèves. Le dernier niveau, le « *développement des élèves* », serait l'apanage des maîtres les plus expérimentés car il dépasserait le niveau des apprentissages. En proposant cette hiérarchie, Durand met en évidence un niveau intermédiaire qui peut facilement être observé en classe : « *le travail des élèves* ». Ce niveau « *sous-entend l'obtention de l'ordre et de l'investissement des élèves, et constitue un excellent prédicteur de l'apprentissage. Il est beaucoup plus directement contrôlé que les variables des niveaux supérieurs. Ceci peut expliquer le fait que beaucoup d'enseignants, même très expérimentés, régulent leur activité à ce niveau intermédiaire. Ce niveau d'intégration correspond à une modalité ergonomique optimale entre un niveau hiérarchiquement très bas, au détriment des objectifs éducatifs, et un niveau hiérarchiquement très élevé nécessitant une compétence, un savoir-faire exceptionnels et une charge mentale importante.* » (Durand, 1996, 134). Lorsqu'un enseignant parvient à obtenir de tous ses élèves un véritable travail et un engagement durable dans les tâches qu'il propose, nous pouvons considérer qu'il a su éviter ou réguler les problèmes d'ordre et de participation. Il démontre ainsi ses compétences à maîtriser les problèmes liés à la conduite de classe².

Si le modèle proposé par Durand permet de classer les préoccupations des enseignants selon une hiérarchie évidente, le traitement de ces mêmes préoccupations ne se réalise pas nécessairement dans l'ordre évoqué. « *L'observation des classes montre que les enseignants faisant de l'autorité leur seul credo, peinent à instaurer les conditions favorables à la mise au travail. L'une des croyances encore tenace est de penser qu'il est d'abord nécessaire d'obtenir l'ordre en classe pour commencer à délivrer les consignes et faire travailler les élèves. Au contraire, et surtout dans les milieux difficiles, l'ordre en classe est souvent la conséquence du travail des élèves et non l'antécédent. En effet, l'ordre en classe, sans savoirs en jeu, ne constitue qu'un équilibre précaire sans cesse remis en cause.* » (Ria, 2009). Les enseignants qui « font autorité » (à ne pas confondre avec ceux qui « sont autoritaires ») fondent généralement leur activité sur l'explicitation de leurs projets d'enseignements et la croyance sincère dans l'éducabilité possible de leurs élèves.

² Ce constat, s'il est valable pour la situation donnée, peut être différent dans d'autres circonstances : avec des élèves différents, ou avec les mêmes élèves mais dans le cadre d'une autre situation.

2. Questions de recherche et références théoriques

Toutes les situations de communication, en classe comme ailleurs, s'inscrivent dans « un cadre de contraintes psychosociales » imposant des « instructions » quand à la façon de mettre en scène le discours » (Bromberg & Trognon, 2004, 14). Pour que le maître et ses élèves puissent communiquer et se comprendre, ils doivent disposer d'une culture commune. Une culture scolaire partagée permet aux élèves et au maître de lire et décoder les situations de classe en leur attribuant des significations comparables. De la même manière, cette connaissance acquise leur permet d'encoder leurs actes afin de se faire comprendre par ceux avec lesquels ils doivent interagir. L'élève participe à la vie de la classe en s'insérant dans un processus collectif où se négocient publiquement les significations. « Nous vivons publiquement, en utilisant des significations qui appartiennent au domaine public et selon des procédures de négociation et d'interprétation partagées par notre entourage. » (Bruner, cité par Bromberg & Trognon, 2004, 2). Si les élèves participent activement à la transmission et à l'évolution de cette culture, le maître en reste le garant et le principal acteur. Mais en quoi consiste exactement cette culture scolaire ou cette forme scolaire traditionnelle ?

2.1 Questions de recherche

Dans le cadre d'une thèse de doctorat (Bourbao, 2010), il a été possible d'effectuer des recherches pour tenter de répondre aux questions suivantes :

- Dans une classe, qu'est-ce qui permet à un enseignant de créer et d'entretenir les conditions de son enseignement comme celles de l'apprentissage de ses élèves ?
- Comment s'organisent les conditions du vivre ensemble et le pilotage des apprentissages scolaires ?
- Peut-on repérer des règles de l'interaction dans la classe entre le maître et les élèves ?
- Quels sont les organisateurs de l'activité des enseignants lorsqu'ils doivent piloter l'activité des élèves ?
- Est-il possible de proposer un modèle compréhensif de la conduite de classe ?
- Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ?

Nous allons voir comment, à l'aide d'une méthodologie ethnographique, il a été possible de proposer une modélisation de l'activité ordinaire des enseignants lorsqu'ils dirigent la classe.

2.2 Une perspective interactionniste

En adoptant une perspective interactionniste, il est possible de concevoir l'activité du maître et des élèves comme des séries d'interactions dont le sens n'est jamais donné à l'avance. Chacun lit et interprète constamment les événements qui se déroulent en continu dans la classe. Le sens se co-construit alors de façon intersubjective (Schütz, 1997, 2008 ; Berger & Luckmann, 2006) entre les individus, dans l'action et par leurs actions réciproques. Le maître, s'il veut contrôler et piloter l'activité des élèves, doit régulièrement veiller à imposer sa définition de la situation (Waller, 1932 ; Goffman, 1973 ; Le Breton, 2004) en fonction des événements qui surviennent. Pour y parvenir, il doit s'engager dans un processus complexe de communication verbale et non-verbale avec le groupe et les individus. La tâche fondamentale du maître consiste ainsi à engager des interactions avec ses élèves pour organiser la vie sociale du groupe, dans le but de leur faire réaliser des apprentissages. « L'essentiel de son activité professionnelle consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interactions avec les élèves. Cela signifie que l'enseignement se déploie concrètement au sein d'interactions : celles-ci ne sont pas seulement quelque chose que l'enseignant fait, elles constituent pour ainsi dire le milieu - au sens de milieu marin ou aérien - dans lequel il s'engage pour travailler. » (Tardif & Lessard, 1999, 323-324). L'enseignement du maître et les apprentissages des élèves ne se réalisent finalement qu'à travers des interactions qui sont initiées par le maître.

En analysant les interactions scolaires qui se déroulent ordinairement en classe, Maurice Tardif et Claude Lessard ont constaté que les enseignants traitent cinq types d'activités qui se déroulent simultanément. Ils ont identifié une structure hiérarchisée des interactions qui se développent autour de l'activité principale :

- L'activité principale ; elle est initiée par l'enseignant en fonction du programme prévu à l'emploi du temps. Cette activité est au centre de tous les échanges car elle concerne l'ensemble du groupe. Elle est à l'origine des interactions et oriente toutes les autres activités, qu'elles soient convergentes ou divergentes.
- Les interactions avec l'ensemble du groupe d'élèves, en rapport avec la tâche principale.
- Les interactions avec un seul élève, en rapport avec la tâche principale.

En périphérie de l'activité principale, l'enseignant gère les comportements perturbateurs (déviant ou divergents par rapport à la tâche principale et aux tâches annexes).

- Les interactions avec l'ensemble du groupe d'élèves, pour contrôler les comportements perturbateurs qui proviennent du groupe.
- Les interactions avec un seul élève, pour traiter les comportements perturbateurs isolés.

L'enseignant cherche ainsi à contrôler l'espace de la classe. Il pilote l'activité générale et interagit avec le groupe et/ou certains élèves, en fonction de l'évolution de leur activité. Il instaure alors plusieurs types d'interactions qui lui permettent à la fois de maintenir l'ordre et de guider l'apprentissage : consignes, rappel à l'ordre, évaluation, renforcement, motivation, etc. « *Cette structure d'action est instable et mouvante ; en fait, tout le travail de l'enseignant consiste à la maintenir selon cette configuration hiérarchique et à faire en sorte que les comportements perturbateurs demeurent vraiment à la périphérie de l'action.* » (Tardif & Lessard, 1999, 331).

3. Méthodologie de recherche

Cette recherche sur la conduite de classe s'appuie sur une méthodologie ethnographique. Elle est principalement fondée sur des observations systématiques et l'analyse compréhensive des pratiques des enseignants du premier degré. Ces maîtres ont des niveaux d'expérience très différents (du débutant novice au maître chevronné reconnu par ses pairs) et des conditions d'exercice elles aussi très différentes (en France et au Bénin).

La recherche s'est déroulée en trois temps :

- Une période inductive a permis de repérer 8 invariants de la conduite de classe ;
- Une période de test dans un autre milieu a permis de valider ces invariants ;
- Une période de collecte systématique a permis d'affiner le modèle.

3.1 Les principales étapes de la recherche

La première période m'a principalement permis d'observer les pratiques des maîtres débutants (ou des maîtres en difficulté) et de m'entretenir avec eux. J'ai, de la sorte, pu problématiser la conduite de classe en repérant les difficultés que rencontraient ces enseignants. En parallèle, j'ai pu évoquer ces difficultés dans le cadre d'ateliers mensuels d'analyse de pratiques, avec des maîtres ayant différents niveaux d'expérience (débutants à expérimentés). Ce dispositif m'a amené à observer et à filmer la pratique de maîtres chevronnés. J'ai alors pu repérer huit invariants de leur activité et proposé de distinguer : les processus d'accueil, d'enrôlement dans la tâche, de passation de consigne, de mise au travail, d'entretien de l'activité des élèves, de clôture de leur activité, de mise en commun et de transition.

La deuxième période m'a permis de mettre ce modèle naissant à l'épreuve du terrain. Je suis allé passer une année scolaire en Afrique, au Bénin, pour observer les pratiques des maîtres locaux. Ils travaillent dans des conditions très différentes de celles qu'on peut rencontrer en France. Si leurs pratiques semblent assez différentes, au premier abord, ce ne sont que leurs procédures qui diffèrent de celles de leurs homologues français. Les logiques d'action qui leur permettent d'organiser leur activité restent bien les mêmes que celles repérées en France. Les processus de

conduite de classe permettent donc de révéler et de mettre en évidence la structure de la relation élèves-maître en milieu scolaire. Ils sont adaptés à l'écologie de la classe et à la forme de la communication qui lui est attachée. Les enseignants engagent des interactions avec un collectif d'élèves. Ils leur prescrivent continuellement des tâches, communiquent avec eux de façon verbale et non verbale. Ils leur dictent des conduites à tenir, contrôlent et régulent leurs comportements, etc. Les processus ayant été validés et affinés, j'ai pu continuer ma collecte de données. J'ai repéré les gestes professionnels, les stratégies et les procédures ordinaires que les maîtres emploient en classe et je me suis fait expliquer les raisons de leurs choix. J'ai ainsi pu commencer à identifier leurs préoccupations, identifier les problèmes qu'ils rencontrent couramment et à y associer les procédures généralement mises en œuvre pour les résoudre.

La troisième période s'est déroulée en France. J'ai poursuivi mon travail avec des enseignants ayant différents niveaux d'expérience, mais aussi avec des conseillers pédagogiques. J'ai ainsi pu organiser des collectes systématiques de procédures pour identifier les préoccupations des maîtres et illustrer les processus. Au final, plus de 2000 procédures ont été recueillies (le plus souvent à l'aide d'un dispositif de type philip 6x6³). Pour analyser et illustrer chaque processus, je disposais alors d'un stock d'environ 200 procédures. Il a ainsi été possible d'effectuer un travail de tri et de catégorisation des procédures recueillies. Ceci a permis de révéler la diversité des préoccupations des maîtres et, conjointement, a témoigné de leurs pratiques pour résoudre les problèmes qui se posaient à eux. Le modèle s'est encore affiné et l'analyse des données a permis de révéler deux nouveaux processus : *l'ouverture d'une activité collective et la sortie de classe*.

3.2 Les données recueillies :

Le modèle proposé découle de l'analyse continue des différentes données qui ont été recueillies :

- Plus de 300 séances de classe ont été observées, en France et au Bénin, avec des maîtres ayant des niveaux d'expérience très variés. Chaque séance a donné lieu à une prise de notes (5 à 7 pages par heure) et un entretien compréhensif (parfois enregistré ; certains extraits ont été retranscrits).
- 110 films d'une heure ont été tournés dans des classes, en France et au Bénin. Chacun a donné lieu à un visionnage et à un entretien compréhensif, à la manière des autoconfrontations simples (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001).
- 2000 procédures (manières de faire qui répondent à une préoccupation du maître) ont été recueillies au moyen d'observations, d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007), d'instructions au sosie (Oddone 1981 ; Saujat, 2002, 2007), d'autoconfrontations, ou d'un dispositif de type philip 6x6.
- Plus de 60 ateliers d'analyse de pratiques « *les passeurs d'expérience* » (Bourbao, 2005) ont été organisés avec des enseignants volontaires, ayant différents niveaux d'expérience.

3.3 La saturation du modèle

Au début de l'année 2009, j'ai constaté que les nouvelles données recueillies n'apportaient plus d'informations supplémentaires. Elles ne révélaient aucune nouvelle préoccupation des maîtres, et les nouveaux savoir-faire recueillis ressemblaient fortement à ceux qui avaient déjà pu être identifiés. Il a donc été possible de considérer que le modèle était arrivé à saturation. Ce phénomène a été confirmé par le fait que de nombreux conseillers pédagogiques des Bouches du Rhône et du Vaucluse se sont emparés du modèle pour organiser des formations de maîtres débutants. Les 400 procédures qu'ils ont pu récolter (hors de ma présence) ont permis de valider le modèle sans apporter des informations remarquables qui auraient permis de le transformer ou de le faire évoluer.

³ Le dispositif philip 6x6 est une technique d'animation qui permet l'expression des individus au sein de petits groupes. Le dispositif prévoit habituellement d'organiser 6 groupes de 6 personnes qui se déplacent sur des ateliers où ils travaillent pendant des périodes de 6 minutes.

4. Présentation des résultats

A l'issue des cinq années de recherche il est possible de proposer un modèle de la conduite de classe fondé sur l'analyse des pratiques effectives et invariants des enseignants. Il se décline en dix logiques d'action, ou dix processus, qui reviennent de façon invariante et permettent à l'enseignant d'impulser et de contrôler les situations ordinaires d'interaction dans la classe. Ces processus ne s'enchaînent pas forcément dans l'ordre qui est indiqué ci-dessous. Il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux. Certains processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, tout particulièrement lorsque l'enseignant prescrit des micro-tâches à ses élèves. Certains processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois ou peuvent même s'avérer être inutiles.

Processus de conduite de classe Passage d'un état significatif vers un autre état significatif	Préoccupations typiques du maître Ses procédures (ou manières de faire) révèlent le traitement de ses préoccupations
01) l'accueil Pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans les tâches scolaires.	1) L'entrée dans la cour de l'école ; 2) Le regroupement des enfants dans la cour et le premier contact avec l'adulte ; 3) Le déplacement du groupe vers la classe ; 4) L'entrée en classe ; 5) L'installation dans la classe ; 6) Les rituels de salutation ; 7) L'écoute individualisée ; 8) La responsabilisation des élèves au travers de tâches simples et ritualisées ; 9) Les procédures d'appel des élèves (présence, cantine, étude, etc.) ; 10) Les procédures de contrôle (cahier de liaison, signatures, devoirs, collectes...) ; 11) Le passage progressif vers les tâches scolaires en démarrant par des tâches de bas niveau ; 12) La présentation du contenu de la journée (vers l'enrôlement dans les tâches) ; 13) Parfois, l'accueil se déroule entièrement dans la salle de classe (en particulier à l'école maternelle).
02) l'ouverture de l'activité collective Pour faire en sorte que tous les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut engager.	1) Créer une rupture pour capter le regard et l'attention des élèves ; 2) Obtenir les conditions de l'écoute ; 3) Utiliser des routines et des rituels ; 4) Dramatiser l'instant, savoir le mettre en scène ; 5) Utiliser différents niveaux de voix ; 6) Focaliser l'attention du groupe classe (sur soi, le tableau, un tiers, etc.) ; 7) Utiliser un langage silencieux.
03) l'enrôlement des élèves dans la tâche Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; se sentent interpellés, concernés par sa réalisation, s'y intéressent, etc.	1) L'annonce du sujet ; 2) Rappel des connaissances antérieures ou des activités déjà réalisées ; 3) Éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves ; créer le désir et l'envie ; 4) Stimuler et rassurer pour mobiliser les élèves ; 5) Donner du sens à la tâche ; 6) Impliquer les élèves et les engager dans un projet ; 7) Obtenir l'intérêt et l'engagement des élèves par l'action.

<p>04) la passation de consigne Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir se confronter, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer les buts à atteindre. Il s'agit de poser un contrat de travail dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La forme de la communication des consignes ; 2) La première formulation de la consigne ; 3) La définition de la tâche ; 4) Les diverses reformulations ; 5) Définir la tâche et le but à atteindre au travers d'exemples ; 6) Les traces écrites ; 7) La différenciation de la tâche ; 8) Le contrôle de la compréhension des consignes.
<p>05) la mise au travail des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité qui permette une véritable confrontation aux tâches prescrites.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La gestion des problèmes matériels ; 2) Le signal de départ ; 3) Le contrôle et la supervision de la mise au travail effective ; 4) Les procédures de stimulation et d'incitation pour obtenir la mise au travail ; 5) L'obtention d'un climat propice à la réalisation de la tâche ; 6) Le déblocage de certains élèves ; 7) La gestion des demandes d'aide ; 8) Utiliser les effets de la proxémie (Hall, 1978) ;
<p>06) l'entretien de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui les confronte réellement avec les tâches prescrites. Pour cela, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être véritablement actif. Le maître veille donc à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La circulation dans la classe ; 2) La lecture de l'activité des élèves et le prélèvement d'informations diverses ; 3) La création et le maintien d'un climat propice à l'activité des élèves ; 4) La gestion des comportements indésirables ; 5) La remise au travail (gestion du « <i>off-task</i> ») ; 6) La stimulation des élèves ; 7) L'aide et la gestion des élèves en difficulté ; 8) L'aménagement individuel de la tâche ; 9) Le bilan d'étape et l'aménagement collectif de la tâche ; 10) La supervision du rythme pour optimiser l'activité du groupe classe ; 11) La gestion des élèves ayant terminé la tâche principale ; 12) L'anticipation de la suite des événements.
<p>07) la clôture de l'activité des élèves Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La décision d'engager l'arrêt de l'activité ; 2) L'émission des premiers signaux pour annoncer la fin prochaine de l'activité ; 3) L'accompagnement des élèves qui ne parviennent pas à se désengager de l'activité ; 4) La gestion des élèves qui occasionnent un trouble ; 5) La préparation de l'étape suivante ; 6) Le signal d'arrêt définitif pour toutes les activités ; 7) La pression temporelle et le respect de l'emploi du temps.
<p>08) la mise en commun Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) La récupération de l'attention et la passation de consignes ; 2) Le retour sur l'activité passée et la restitution des productions ; 3) Le contrôle de la conformité en référence à la prescription ; 4) Les corrections et la validation des productions d'élèves ; 5) L'évocation et la mise en mots des différentes stratégies ; 6) La confrontation et le débat ; 7) Obtenir la participation de tous les élèves et la maintenir ;

	<ul style="list-style-type: none"> 8) La mise en mots des implicites et de l'action ; 9) L'institutionnalisation du savoir (trace écrite ou verbalisation) ; 10) La projection (ceci va servir à... la prochaine fois...).
<p>09) les transitions Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1) La clôture de la tâche en cours et le lancement de la transition ; 2) Les consignes spécifiques à la transition ; 3) Le rangement et la préparation du matériel ; 4) La distribution et la collecte de matériel ou de documents ; 5) L'organisation des déplacements ; 6) La supervision et l'accompagnement de la transition ; 7) La communication pendant le temps de transition ; 8) La vérification ou le contrôle de l'achèvement de la tâche ; 9) L'aménagement de la tâche pour certains élèves ; 10) Proposer une pause ou un moment de détente ; 11) Proposer une tâche intermédiaire pour apaiser les élèves ; 12) L'arrêt de la transition et la récupération de l'attention.
<p>10) la sortie de classe Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent alors la cour de récréation ou sortent de l'école.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1) Respecter les horaires de fin de classe ; 2) Clore les activités en cours ; 3) Préparer le futur retour en classe ; 4) Organiser le rangement des affaires personnelles et collectives ; 5) Refermer symboliquement le temps de classe ; 6) Organiser le déplacement vers la cour ou le portail ; 7) Communiquer avec les familles.

Figure 1 : Modélisation des invariants de la conduite de classe

Ce modèle révèle finalement comment les enseignants cadrent les situations pour guider l'action de leurs élèves. « *Un cadre ne se contente pas d'organiser le sens des activités ; il organise également des engagements. L'émergence d'une activité inonde de sens ceux qui y participent et ils s'y trouvent, à des degrés divers, absorbés, saisis, captivés. Tout cadre implique des attentes normatives et pose la question de savoir jusqu'à quel point et avec quelle intensité nous devons prendre part à l'activité cadrée.* » (Goffman, 1991, 338). Très régulièrement, le maître définit la situation : il indique aux élèves ce qu'ils ont à faire et comment ils doivent le faire. Il dirige l'action collective qui se déroule dans le temps. Il doit donc délimiter le cours d'action avec des marqueurs situationnels. Ces marqueurs, à la manière de parenthèses temporelles, indiquent aux élèves l'apparition d'une nouvelle phase de l'activité ou la fin d'un segment du cours d'action.

Depuis quelques années, ce modèle étaye ma pratique de conseiller pédagogique au quotidien. Il me sert à lire et à interpréter l'activité des maîtres que j'observe en classe, à analyser avec eux leur fonctionnement. Il permet de dépasser le caractère conjoncturel et singulier des situations, qui ont la caractéristique d'être toujours particulières, afin d'accéder à leur dimension générique.

Ce modèle a été présenté à de nombreux conseillers pédagogiques et maîtres formateurs (plus de 200 à ce jour), dans le cadre de diverses conférences ou formations⁴. Certains d'entre eux l'ont

⁴ Présentation à tous les conseillers pédagogiques des Bouches du Rhône et du Vaucluse en 2007 et 2008 ; article dans une revue professionnelle (Bourbao, 2008) ; conférences au congrès national 2010 de l'ANCP (Association Nationale des Conseillers Pédagogiques) à la Londe les Maures et à une journée de formation ANCP à Toulouse, en juin 2010.

déjà intégré dans leurs pratiques professionnelles de formation et d'analyse des pratiques. Le modèle est donc régulièrement mis à l'épreuve depuis plusieurs années. Il a été élaboré pour contribuer à la formation professionnelle (initiale et continue) des professeurs d'école afin de compléter leur formation didactique initiale.

5. Conclusion

Enseigner est une tâche complexe qui exige des compétences nombreuses et variées. Depuis la parution du BO n°1 du 4 janvier 2007, les formateurs disposent d'un nouveau référentiel des compétences professionnelles du maître. En France, tous les dispositifs de formation devraient donc permettre aux professeurs des écoles et aux professeurs des collèges et des lycées de développer les dix compétences suivantes :

- « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ;
- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer ;
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale ;
- Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement ;
- Organiser le travail de la classe ;
- Prendre en compte la diversité des élèves ;
- Evaluer les élèves ;
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication ;
- Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école ;
- Se former et innover. »

Les compétences « concevoir et mettre en oeuvre son enseignement », « organiser le travail de la classe » et « prendre en compte la diversité des élèves » renvoient à de très nombreuses sous-compétences qui ont un rapport direct avec la conduite de classe. Mais comment les formateurs peuvent-ils préparer et accompagner les enseignants débutants à cette dimension fondamentale de leur métier ?

Des expériences ont été réalisées dans le Vaucluse et les Bouches-du-Rhône, dans le cadre des formations T1 et T2⁵. Les formations à la conduite de classe, qui s'appuient sur le modèle proposé, préparent les enseignants à lire et à interpréter les situations ordinaires de classe. Ainsi, ils perçoivent mieux les différents enjeux des situations typiques qu'ils rencontrent au quotidien dans leurs classes. Ils peuvent aussi analyser ces situations au travers du filtre des différentes logiques d'action. L'analyse de leurs pratiques permet ensuite de repérer et d'identifier certaines procédures de conduite de classe qui semblent plus efficaces que d'autres et qui peuvent être mises au service des logiques d'action privilégiées par chacun. C'est par le développement des capacités à lire les situations de classe et par l'enrichissement du répertoire de leurs procédures (et de leurs routines disponibles) que les enseignants deviennent plus efficaces. Ils améliorent ainsi leurs compétences pour conduire la classe et finalement leurs compétences pour enseigner.

Il a été constaté que le modèle proposé aide les maîtres débutants à mieux comprendre les difficultés qu'ils rencontrent. Ils disposent d'un outil qui les aide à analyser ces problèmes et à les résoudre. L'utilisation de ce modèle permet de développer une pratique réflexive (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994) et accompagne la construction de l'expérience individuelle. De nombreux formateurs, en particulier des conseillers pédagogiques du premier degré, utilisent cet outil dans le cadre de l'accompagnement à l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants, ou pendant les formations initiale et continue qu'ils proposent. Il semble, d'après leurs témoignages, que le modèle révèle des compétences et permet de mettre en mots des savoirs d'action spécifiques ; en particulier les savoirs d'expérience dont disposent les enseignants qui « savent faire la classe ». Le modèle ne permet pas de transmettre directement ces savoirs aux maîtres débutants mais il les aide

⁵ T1 et T2 : il s'agit des enseignants titulaires, pendant leur première ou deuxième année d'exercice.

à les reconstruire et accompagne leurs expériences. Il les guide dans ce difficile apprentissage de la conduite de classe qui se déroule généralement seul face aux élèves.

6. Références et bibliographie

- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Colin.
- Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*. Thèse de doctorat. Lambesc : Université de Provence.
- Bourbao, M. (2008). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? *Interface n° 4, revue de l'association nationale des conseillers pédagogiques*, 5-9.
- Bourbao, M. (2005). *Les « passeurs d'expérience », un dispositif d'analyse de pratique pour conceptualiser la conduite de classe*. Mémoire de MR2 en Sciences de l'éducation, Université de Provence : Lambesc.
- Bromberg, M. & Trognon, A. (dir.) (2004). *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, n°146, 17-27.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 392-431. New York : Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF. (3^{ème} édition 2002)
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2. Les relations en public*. Paris : éditions de Minuit.
- Hall, E. T. (1978). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : A. Colin.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Leinhardt, G. (1986). *Math lessons : a contrast of novice and expert competence*. San Francisco : Paper AERA. (Association américaine de recherche en éducation).
- Oddone, I., Rey, A. & Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Perrenoud, P. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html
- Ria, L. (2009). *Développement des néo-titulaires en milieu difficile : analyse comparative autour d'une même classe*. Récupéré de : <http://www.auvergne.iufm.fr/wikifile.php?id=924>
- Saujat, F. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? Communication au *symposium Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : Strasbourg.
- Saujat, F. (2002). Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 7, 107-117.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : le Félin.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : l'Harmattan.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : de Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse n° 355, Université de Genève.

Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Waller, W.W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York : John Wiley & Sons, (2e éd., 1967).