

INTERFACE

[Le magazine du conseiller pédagogique]



Association Nationale
des Conseillers Pédagogiques

[Dossier]

**Peut-on former les maîtres
à la conduite de classe ?**



[Congrès]

**42^{ème} congrès :
L'école par delà
les frontières**

[ASH]

**Scolariser un élève en
situation de handicap**



Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ?

Michel BOURBAO CPC EPS

et doctorant en sciences de l'éducation à l'Université de Provence

Depuis la parution du BO n°1 du 4 janvier 2007, les formateurs disposent d'un nouveau référentiel des compétences professionnelles du maître. C'est à partir des dix compétences suivantes que devrait être repensée la formation initiale de tous les enseignants de France. Tous les professeurs d'école, ainsi que les professeurs des collèges et des lycées, devraient donc :

- 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 ;
- évaluer 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.



→ Dès la fin de leur formation initiale, il est prévu qu'un examen de qualification professionnelle vérifie la maîtrise effective de toutes ces compétences exigées, à un niveau satisfaisant. Cet examen permettrait ainsi de certifier l'aptitude au métier de professeur.

Je ne vais pas aborder dans cet article la question sensible de la composition du jury de qualification professionnelle qui prévoit d'y associer les conseillers pédagogiques.

Je propose ici de nous intéresser plus particulièrement à la compétence « organiser le travail de la classe » car elle ren-



voie les conseillers pédagogiques que nous sommes à une dimension essentielle du métier d'enseignant : « la conduite de classe ».

Présumons qu'un maître a planifié sa journée de classe et que nous venons lui rendre visite pour lui apporter aide et conseils. Supposons que ce maître donne nettement l'impression d'agir en fonctionnaire responsable, qu'il s'exprime à l'oral et à l'écrit dans un français irréprochable, qu'il maîtrise la discipline en jeu, qu'il maîtrise les nouvelles technologies de la communication, qu'il travaille en équipe, en lien avec les parents et les partenaires de l'école, qu'il se forme et innove, qu'il a bien conçu sa séance sur une fiche de préparation et que, sur le papier, il semble tenir compte de la diversité de ses élèves et qu'enfin une évaluation pertinente des apprentissages a été prévue. Il ne nous reste donc plus qu'à observer la séance que ce maître va mener en interaction avec ses élèves.

La phase interactive de conduite de classe à laquelle nous allons assister consiste en la mise oeuvre des activités planifiées. C'est le moment du face-à-face entre le maître et ses élèves. « Une des particularités de ce travail réside sans doute dans l'art de transformer des décisions anticipées sur la base d'hypothèses et de pronostics, en actions soumises à des conditions d'imprévisibilité, d'incertitudes et de dynamisme élevées. » (DURAND, 1996, p. 92) C'est au pied du mur qu'on reconnaît le maçon et c'est quand il s'agit de « prendre, de tenir et de faire la classe » (SAUJAT, 2004) que peuvent véritablement s'apprécier les compétences du maître. C'est donc pendant l'interaction avec les élèves que la partition prévue par le maître va se révéler interprétable ou non.

Certains enseignants « savent faire la classe », ils ont donc des savoirs spécifiques. Mais quels sont donc ces savoirs ? En quoi consistent-ils ? Quels sont ces savoirs acquis par l'expérience ? Peut-on les transmettre aux maîtres qui en ont besoin ?

Quelle formation à la conduite de classe ?

Est-ce qu'il est possible d'apprendre à conduire une classe autrement qu'en conduisant une classe ? A priori non, chacun a besoin de faire pour apprendre et l'instauration récente du stage filé dans la formation initiale en témoigne. « *Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire* » (MEIRIEU, 1996). L'apprentissage de la conduite de classe s'apparente à l'apprentissage de la conduite d'un vélo, il n'est pas possible de l'apprendre sans pratiquer. « *Dans la décision aventureuse de se jeter à l'eau, l'apprenti rompt la corde et, miraculeusement, irrationnellement commence à nager ; la solution d'elle-même germe et se dessine dans l'initiative... [...] Et ainsi l'homme commence par la découverte, c'est-à-dire par la fin ! Pour commencer, il faut commencer, et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer, il faut simplement du courage.* » (JANKÉLÉVITCH, 1960) Lorsque nous suivons les jeunes collègues T1 ou T2 dans leurs classes, nous sommes témoins de ce difficile apprentissage. Si certains jeunes maîtres parviennent assez vite à « faire la classe », d'autres sont en souffrance. Et pour ceux là, nous sommes parfois démunis lorsque nous ne trouvons rien d'autre à leur proposer que nos anciennes procédures ; celles qui fonctionnaient si bien dans nos classes mais que le maître en difficulté ne semble pas pouvoir s'approprier.

Enseigner c'est transmettre des savoirs constitués ; il y a donc une sérieuse piste de travail à vouloir constituer un inventaire des savoirs liés à la conduite de classe.

Peut-on modéliser la conduite de classe ?

Marc DURAND 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 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, p. 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 de mettre les élèves au travail et de les voir participer effectivement aux tâches prévues par l'enseignant. Le niveau « *travail* » dépasse le précédent dans la mesure où le travail effectué par les élèves correspond à un véritable travail intellectuel qui devrait pouvoir permettre des apprentissages. Le niveau « *apprentissage* » se préoccupe bien plus des effets à terme que du comportement immédiatement observable des élèves. Le niveau « *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, facilement observable 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, p. 134)

Mes recherches se fondent sur plus de 200 observations de séances de classe en France et au Bénin (en Afrique de l'Ouest) et la réalisation de 80 films qui ont généralement été suivis d'une autoconfrontation. J'ai ainsi pu repérer une certaine typicalité des situations. Ceci tout particulièrement dans les classes des maîtres qui maîtrisaient les trois premières variables proposées par DURAND. Ceux qui mettent réellement leurs élèves au travail car ils n'ont pas de problème d'ordre ou de discipline, ceux qui parviennent aisément à intéresser leurs élèves, à faire en sorte que ces derniers s'impliquent et se mettent au travail facilement. Bref, ceux qui maîtrisent la conduite de classe.

Au delà des manières de faire de chacun, qui ne sont que des procédures personnelles, j'ai pu repérer des invariants qui se situent à un niveau supérieur aux sim-

ples procédures. Déjà, certaines procédures se ressemblent étrangement mais surtout elles répondent à une même logique. C'est cette logique que j'ai cherché à isoler. Certaines logiques relèvent de la conduite d'un processus qui vise un but, un état à atteindre. D'autres logiques relèvent plutôt de la gestion d'un problème particulier qui peut intervenir dans plusieurs processus différents. Pour accepter de catégoriser, de déterminer des processus, je dois faire abstraction de ce qui fait la différence pour reconnaître ce qui est commun. J'ai donc dû dépasser la forme visible de ces procédures et accéder à l'intention qui les sous-tendait pour être capable de regrouper les procédures par familles car finalement elles visent toutes un même objectif global.

Modéliser les composantes de la conduite de classe

Il me semble intéressant de proposer une modélisation de la conduite de classe au travers de huit processus et de quelques variables. Depuis quelques années, cette modélisation étaye au quotidien ma pratique de conseiller pédagogique. Elle me sert à lire l'activité des maîtres que j'observe en classe, à analyser avec eux leur fonctionnement et à dépasser le caractère conjoncturel des situations qui ont la caractéristique d'être toujours particulières. Toutes les formations que je propose reposent sur l'analyse des pratiques et tentent d'intégrer les dimensions pragmatiques du métier.

Les processus de conduite de classe : en observant le fonctionnement de maîtres expérimentés, j'ai pu recenser certaines logiques d'actions qui revenaient de façon invariante pour gérer quelques situations typiques. Puisque je cherche à rendre lisible l'activité de l'enseignant lorsqu'il « pilote » sa classe, je propose de décrypter son activité complexe au travers du filtre de huit processus, chacun correspondant à une logique d'action bien spécifique :

- **Le processus d'accueil des élèves ;** pour faire en sorte que tous les enfants présents deviennent des élèves, prêts à s'investir dans des tâches scolaires.
- **Le processus d'enrôlement dans la tâche ;** pour faire en sorte que les élèves s'intéressent à la tâche proposée, se sentent interpellés, concernés par elle, s'y impliquent, etc.

- **Le processus de passation des consignes** ; pour poser un contrat de travail clair dans lequel chacun doit pouvoir entrer.
- **Le processus de mise au travail** ; pour faire en sorte que tous les élèves se soient mis au travail sur une tâche donnée.
- **Le processus d'entretien de l'activité** ; pour faire en sorte que tous les élèves restent en activité, mobilisés sur la tâche prescrite et fassent au mieux leur travail.
- **Le processus de clôture de l'activité** ; pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent leur activité afin d'être disponibles pour la suite.
- **Le processus de mise en commun** ; pour faire un point collectif sur une tâche qui a été réalisée, valider ou invalider les travaux de chacun, discuter des stratégies, faire émerger le savoir en jeu, etc.
- **Le processus de transition** pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent un type de tâche en cours et passent tous à un autre type de tâche (avec la gestion d'un fort changement sur le plan de la consigne, du matériel, ou du domaine d'activité).

Ces processus ne s'enchaînent pas forcément dans l'ordre indiqué ci-dessus. Il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux. Certains processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, 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.

Le processus d'accueil des élèves : C'est le temps nécessaire afin que chacun puisse retrouver son rôle d'élève ou d'enseignant. Les enfants qui arrivent de leur domicile ou de la cour de l'école ont besoin d'intégrer l'idée qu'ils deviennent élèves dans ce lieu bien particulier qu'est la classe. Ils doivent se remémorer les codes spécifiques, les règles de travail et de discipline qui sont en vigueur en ce lieu et avec l'adulte qui les encadre. C'est un temps pendant lequel chacun se contraint à se mettre au diapason avec le collectif qui l'entoure. Le processus s'achève quand l'enseignant estime que ses élèves sont prêts, qu'il réussit à ramener le calme et parvient à capter leur attention pour les faire entrer dans les tâches prévues au programme.

Quelques procédures associées : mise en rang, déplacement, entrée en classe, installation, appel des présents, appel cantine, métiers d'élèves, rituels du matin, etc.

Le processus d'enrôlement dans l'activité : Il correspond à un temps pendant lequel le maître tente de donner envie à ses élèves de se préoccuper du savoir qui est en jeu. Il essaie de les intéresser, de faire en sorte que ce qui n'était que sa préoccupation de maître devienne celle de toute la classe. Les didacticiens diraient que le maître dévolue son problème à ses élèves et tente d'obtenir un investissement de leur part. Il tente de déclencher leur motivation intrinsèque. C'est une phase « d'échauffement » qui permet aux élèves d'entrer dans le contrat didactique. Le processus s'achève quand l'enseignant estime que ses élèves sont prêts à s'investir dans la tâche qu'il propose. L'achèvement de ce processus peut facilement se fondre dans celui de la passation des consignes.

Quelques procédures associées : menu de la journée, annonce de l'activité à venir, rappel du travail déjà effectué, questionner sur les connaissances antérieures, intriguer les élèves, les mettre au défi, commencer par une tâche de bas niveau...

Le processus de passation de consignes : C'est le temps pendant lequel la tâche à accomplir est définie. Le contrat de travail doit être globalement compris par l'ensemble des élèves avant que le maître puisse les laisser se confronter à la tâche. Le contrat de travail doit être clair, cela implique que les élèves doivent savoir ce qu'il y a à faire, ce qui est attendu d'eux, quel matériel ils doivent utiliser, ce qui est autorisé et ce qui est interdit, le temps qui leur est imparti, éventuellement la méthode qui doit être employée, les conditions de travail (seul, à deux, en groupe, possibilité d'échanger ou non...). En fonction de la complexité de la tâche à accomplir et des routines instaurées en classe qui permettent l'implicite, le temps de passation des consignes est plus ou moins bref et s'achève quand l'enseignant estime qu'il peut mettre ses élèves au travail.

Quelques procédures associées : déterminer ce qu'il y a à faire, fixer l'organisation, préciser les outils, donner un temps, préciser les critères de réussite, faire reformuler, questionner sur ce que chacun doit faire, trace écrite de la consigne, faire comme...



Le processus de mise au travail : Le temps de mise au travail des élèves commence au signal du maître. Ce « Top départ » peut être explicite « allez-y ! », « au travail ! » ou implicite (le maître abandonne le devant de la scène et ne s'occupe plus du groupe). Le rôle du maître consiste alors à s'assurer que tous ses élèves sont bien en train d'entrer dans la tâche prescrite et de se mesurer à elle, quels que soient leurs atouts et leurs difficultés. Le processus de mise au travail des élèves s'achève lorsque le maître estime que ses élèves sont tous en activité de travail, en rapport avec la tâche prescrite.

Quelques procédures associées : donner un signal de départ, se retirer du devant de la scène, surveiller ostensiblement la mise au travail des élèves, se taire, se consacrer à une tâche d'enseignant, circuler entre les rangs, remettre discrètement un élève à la tâche, etc.

Le processus d'entretien et de régulation de l'activité : Lorsque les élèves exécutent la tâche prescrite, le maître surveille leur activité, veille à aider ceux qui en ont un réel besoin, régule les problèmes qui peuvent survenir, gère les problèmes et imprévus de tous ordres. L'enseignant doit gérer deux attitudes qui peuvent paraître contradictoires : ne pas perturber les élèves qui sont réellement au travail et en même temps se manifester auprès de ceux qui décrochent ou ont tendance à « s'échapper » de l'activité, apporter un soutien approprié à ceux qui ont besoin d'aide, stimuler les rêveurs ou ceux qui sont trop lents... Le processus s'achève lorsque le temps imparti est écoulé ou lorsque le maître perçoit qu'il n'est plus possible de continuer l'activité.

Quelques procédures associées : circuler entre les rangs, surveiller la progression du travail de chacun, exiger le silence, aider rapidement et discrètement les élèves en difficulté, occuper les élèves qui ont terminé la tâche prescrite, etc.

Le processus de clôture de l'activité : Le processus de clôture permet à chacun d'intégrer l'idée que l'activité en cours est maintenant terminée. Le but est de rendre chacun disponible pour passer à l'étape suivante : mise en commun, nouvelle tâche, nouvelle consigne, nouvelle activité... Le temps nécessaire à la clôture dépend de la durée de la tâche qui vient d'être réalisée. Une simple opération de calcul mental ou la lecture d'une consigne courte peut être stoppée brutalement alors qu'il faudra plusieurs minutes pour faire achever la rédaction d'un long texte ou la résolution d'un problème complexe. Le maître, dans ce dernier cas, prépare ses élèves en les avertissant de l'arrêt imminent de l'activité par divers signaux. Le processus s'achève lorsque le maître estime que tous ses élèves ont arrêté leur travail et sont maintenant disponibles pour la suite.

Quelques procédures associées : prévenir de la fin imminente du travail, circuler dans les rangs, ramasser certains travaux, rejoindre le devant de la scène et attendre, annoncer que le temps imparti est presque écoulé, déclencher le signal de la fin effective, exiger une posture ou un outil particulier...

Le processus de mise en commun : C'est un temps de retour collectif sur l'activité. Le groupe peut en faire la correction, en extraire une règle, en tirer une conclusion, en déduire des hypothèses, formaliser un savoir, se projeter dans les diverses utilisations possibles du nouveau savoir découvert, etc. C'est un temps de travail collectif piloté par le maître. Les élèves et le maître discutent, évoquent les difficultés rencontrées, évaluent le travail réalisé, institutionnalisent le savoir. Cette phase permet de valider, d'interpréter, de poser un écart. Certains élèves qui n'avaient pas perçu le savoir en jeu pendant les phases d'enrôlement et de passation des consignes ou pendant la phase d'activité et de réalisation de la tâche peuvent comprendre pendant ce troisième temps l'enjeu de l'activité. La mise en commun peut s'achever par la rédaction d'une trace écrite du savoir formalisé, par une question qui appelle un nouveau travail, par une évaluation, etc.

Quelques procédures associées : organiser une correction, questionner les élèves sur le travail réalisé, aborder les difficultés rencontrées, évoquer les stratégies individuelles, réaliser une trace écrite institution-

nalisant le savoir abordé, évaluer collectivement certaines productions, etc.

Le processus de transition vers une autre tâche ou activité : Le processus de transition permet de boucler, de clore une activité et de se préparer à en vivre une nouvelle, bien différente de la précédente. Il permet à chacun de ranger son matériel et de se rendre disponible et réceptif à la nouvelle activité à venir. Le rangement du matériel crée nécessairement de l'agitation et du bruit. C'est l'occasion de se détendre, de remuer ses membres ou son corps qui peuvent être engourdis. Le processus de transition s'achève lorsque le retour au calme est effectif et que l'enseignant peut à nouveau capter l'attention de tous ses élèves redevenus disponibles.

Quelques procédures associées : organiser le rangement du matériel, ramassage et/ou distribution, organiser le déplacement des élèves, respecter un temps de pause pour faciliter la transition, exiger une posture particulière, pratiquer un rituel, etc.

Des variables qui s'articulent aux processus de conduite de classe

Ces huit processus ne peuvent résumer à eux seuls les différentes situations de conduite de classe. Quelques variables peuvent nous aider à démêler la complexité des situations auxquelles le maître doit faire face. Ce dernier doit diriger l'interaction avec ses élèves au travers d'une communication verbale et non verbale ; les rituels et les routines ; l'organisation matérielle et spatiale ; la gestion des ruptures imprévues, des problèmes matériels, du cadre disciplinaire et organisationnel.

En permanence, l'enseignant **pilote une interaction** avec ses élèves, pour cela, il communique de façon verbale (orale ou écrite) et non verbale (avec son corps : ses postures, ses gestes, ses mimiques, ses déplacements, sa présence...) L'interaction est nourrie par la prescription de **tâches** prévues par le maître et un **questionnement** autour de la réalisation de ces tâches.

Le maître travaille sous pression temporelle et a donc le souci permanent de la **gestion du temps**.

Régulièrement, l'enseignant s'appuie sur des **rituels** et des **routines** à la fois pour lui et pour ses élèves. Ces habitudes lui

permettent de gérer de façon économique, efficace, lisible, implicite... la dimension sociale de la classe.

Les rituels scolaires sont « *des cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique.* » (AMIGUES, 2000, p. 108)

Les routines partagées correspondent aux habitudes de fonctionnement, véritables façons de faire connues et intégrées par tous les membres de la classe (élèves et enseignant). Chacun sait donc à l'avance comment cela va se passer, s'y prépare et peut agir efficacement en temps voulu. Les commentaires sont limités ou inexistantes et les explications inutiles.

Occasionnellement, l'enseignant doit gérer des **problèmes matériels, des problèmes de cadre et des ruptures** dans le cours de l'activité. Si certains de ces aspects peuvent être prévus -car ils relèvent de la planification et de la capacité à anticiper sur les possibles- d'autres restent totalement imprévisibles. Ces imprévus sollicitent énormément l'esprit d'initiative du maître qui doit réagir à bon escient et rapidement faire face aux situations problématiques.

L'enseignant novice manque d'éléments pour planifier son travail comme celui de ses élèves. De plus, il découvre certains problèmes en situation, au fur et à mesure qu'ils surviennent et qu'il parvient à les identifier. Il n'est d'ailleurs pas toujours suffisamment disponible pour pouvoir prendre conscience de tout ce qui survient. Il subit donc un grand nombre de d'événements imprévus et tente d'y faire face comme il peut, dans un climat d'urgence et d'incertitude.

Le maître éprouvé sait par expérience comment il doit organiser la classe, planifier ses séances ; de plus, il reconnaît de nombreuses situations qu'il a déjà rencontrées par le passé. Il est dans l'anticipation et peut donc décider d'intervenir ou pas sur le cours d'action en connaissance de cause. La part d'imprévu est moindre pour lui et il est plus disponible pour ce qui reste imprévisible. Ce fonctionnement est donc bien plus économique et efficace que celui du novice.

Quel type d'aide pour le maître débutant ?

Ce travail a été l'occasion de mettre en place un dispositif d'analyse de pratique dans la circonscription d'Apt : « les passeurs d'expérience ». Cet atelier regroupe

En permanence : gestion d'une interaction avec les élèves (communication verbale et non verbale) Régulièrement : gestion des rituels et routines ; organisation matérielle et spatiale							
1 Processus d'accueil des élèves	2 Processus d'enrôlement dans l'activité	3 Processus de passation de consignes ou $\sqrt{2}$	4 Processus de mise au travail ou $\sqrt{2}$ ou 3	5 Processus d'entretien et de régulation de l'activité ou $\sqrt{2, 3, 4}$	6 Processus de clôture de l'activité ou $\sqrt{2}$ ou 3	7 Processus de mise en commun ou $\sqrt{2}$ ou 3	8 Processus de transition vers une autre tâche ou activité $\sqrt{2}$ ou 3
Irrégulièrement mais toujours sous pression temporelle, le maître doit gérer : <i>des ruptures imprévues, des problèmes matériels, le cadre disciplinaire et organisationnel.</i>							

Figure 1 : conduite de classe - une modélisation de l'activité du maître

des maîtres débutants et des maîtres expérimentés volontaires. Nous nous retrouvons une fois par mois pour analyser nos pratiques à partir de films tournés dans les classes de la circonscription.

Ma recherche s'est alimentée du travail de ce groupe que j'anime depuis septembre 2005 et l'alimente en retour en proposant des outils qui nous aident à travailler sur cet aspect essentiel du métier d'enseignant : la conduite de classe.

Dans ma pratique régulière de conseiller pédagogique, les outils conceptuels qui viennent d'être rapidement décrits me permettent de lire l'activité du maître lorsque je viens l'observer en classe. Ils me permettent ensuite d'appuyer l'entretien sur une « théorie » relativement neutre et pragmatique. Lors de l'entretien, nous mettons en relation les intentions du maître avec les procédures effectivement observées. Nous essayons de nous mettre à la place des élèves pour tenter

de comprendre ce qu'ils ont vécu. Nous voyons si la logique de la procédure choisie est en harmonie avec la logique du processus en cours et si elle sert véritablement les intentions préalables du maître. La modélisation de la conduite de classe en processus aide le maître à faire une autoévaluation de ses procédures. Ainsi, certaines pratiques efficaces trouvent parfois du sens, une justification logique lorsqu'il n'y avait qu'un simple pressentiment. De même, cette modélisation m'aide à proposer, si nécessaire, un éventail de procédures observées dans d'autres classes lorsqu'il s'avère que celles du maître manquent d'efficacité, sont inexistantes ou vont à l'encontre de la logique du processus.

Perspectives :

Ma recherche n'est pas achevée et je souhaite l'affiner en explorant plusieurs pistes. Je continue à inventorier des procé-



dures que les enseignants mettent au service des processus de conduite de classe. Je propose régulièrement ces outils dans le cadre des visites ou des formations pour les mettre à l'épreuve de la pratique. Je tente de saisir chaque occasion qui me permet de mettre à l'épreuve les résultats de ma recherche, d'en valider ou invalider certains aspects.

Vos réactions, votre avis, vos questions m'intéressent donc au plus haut point et sont les bienvenus. ■

Michel BOURBAO

Bibliographie

- ABERNOT Yvan (1993) *La périmaîtrise*. HDR Université de Strasbourg.
- AMIGUES René, ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000) *Comment l'enfant devient élève : le rôle des apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- BRUNER J. S. (1987) *Savoir-faire, savoir dire* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1983).
- CHOUINARD R. (2000) Enseignants débutants et pratiques en gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), Montréal, p. 497-514.
- DOYLE W. (1986) Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York : MacMillan Publishing Company, p. 392-432.
- DURAND Marc (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- JANKÉLÉVITCH Vladimir (1960) Avec l'âme toute entière, hommage à Bergson. *Bulletin de la Société Française de Philosophie* 54, p. 55-62.
- JORRO Anne (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques.
- KOUNIN Jacob S. (1970) *Discipline and group management in classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- MEIRIEU Philippe (1996) *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- PERRENOUD Philippe (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (5^e éd. 2004).
- PRAIRAT Eirick (2003) *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Éditeur Érès, collection trames.
- SAUJAT Frédéric (2004) Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *In revue brésilienne "polifonia"*, n°8.