

L'activité des enseignants débutants dans le cadre du retour de récréation : une étude comparative

Julie Gay

► **To cite this version:**

Julie Gay. L'activité des enseignants débutants dans le cadre du retour de récréation : une étude comparative . Education. 2017. <dumas-01613761>

HAL Id: dumas-01613761

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01613761>

Submitted on 10 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.





espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS DANS LE CADRE
DU RETOUR DE RÉCRÉATION : UNE ÉTUDE COMPARATIVE**

GAY Julie

Directeur du mémoire : Guillaume AZÉMA
Assesseur : Serge LEBLANC

Soutenu le 24 mai 2017

Résumé

La recherche menée dans le cadre de ce travail a pour objectif de mettre en lumière l'activité des enseignants débutants au moment du retour de récréation et de l'entrée en classe des élèves. Grâce à un recueil de données réalisé par le biais d'entretiens d'autoconfrontation avec deux enseignants débutants, nous essaierons de comprendre quels gestes et pratiques ces enseignants convoquent pour négocier ce moment délicat. Nous tenterons également de cerner leurs préoccupations et de voir comment celles-ci influent sur leur activité.

Abstract

The research carried out as part of this work aims at shedding light on the activity of novice teachers when children return to class after a break.

Through a data gathering carried out thanks to self-confrontation interviews with two novice teachers, we will try to understand what type of actions and practices those teachers use to navigate this delicate time. We will also try to pinpoint their preoccupations and see how those impact their activity.

Sommaire

Introduction	1
I) État de l'art	3
A) Entrée dans le métier	3
B) Les différents « passages à risques » mis en lumière par les travaux de Ria	4
C) L'entrée en classe et la mise au travail des élèves : état des lieux des travaux de Ria	5
D) Des outils pour aider les enseignants à analyser leur activité	8
II) Cadre méthodologique	10
A) Cadre théorique	10
B) Méthodologie	13
III) Analyse des données recueillies.....	18
A) Analyse de l'entretien d'autoconfrontation du premier enseignant	18
B) Analyse de l'entretien d'autoconfrontation de la deuxième enseignante.....	25
IV) Confrontation des données et discussion.....	31
A) Des façons de faire et des préoccupations communes	31
a) Volonté de rentrer en classe rapidement	31
b) Volonté de marquer le changement de lieu	32
c) Mise en place d'un rituel d'entrée en classe	33
B) Des méthodes qui divergent, spécifiques à chaque enseignant.....	34
a) Des pratiques différentes pour des contextes spécifiques	34
b) La mise en rang : entre prescriptions institutionnelles et personnelles	35
c) Influence de la disposition spatiale sur les préoccupations	35
C) Des compromis et des tensions entre les différentes préoccupations.....	36
Conclusion.....	37
Bibliographie.....	39
Annexes.....	41

Introduction

La journée des élèves de l'école élémentaire a la particularité d'être rythmée par des récréations, que ce soit celle du matin, du temps méridien ou de l'après-midi. De ce fait, les enseignants sont confrontés plusieurs fois par jour à l'entrée en classe des élèves et à leur mise au travail après ce temps de décompression. Cette phase particulière de transition, au cours de laquelle il faut parvenir à remobiliser les élèves afin qu'ils puissent se replonger dans les apprentissages semble, au vu de ce que l'on peut lire dans la littérature sur le sujet, être un point difficile pour les enseignants, en particulier les enseignants entrant dans le métier. La communauté professionnelle s'est donc saisie de cette problématique et des chercheurs se sont penchés sur le sujet afin d'en cerner les tenants et les aboutissants. Cette pierre d'achoppement fait pourtant partie intégrante de l'activité des enseignants, en effet, dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, il est précisé qu'il est attendu des enseignants qu'ils soient en mesure d'« organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Il semble légitime de considérer que parvenir à une bonne gestion du retour de récréation et de l'entrée en classe des élèves permet d'assurer le bon fonctionnement du groupe et favorise ainsi la remise au travail des élèves et donc leur apprentissage, tant des savoirs scolaires que de la socialisation et de la vie en groupe.

Si cette thématique intéresse la communauté professionnelle, le choix de ce sujet pour le mémoire de Master 2 est également sous-tendu par un intérêt personnel. En effet, comme l'ont confirmé des discussions avec mes collègues professeurs stagiaires ou jeunes enseignants, en tant que novice, nous nous sentons souvent en difficulté face à ce moment crucial qu'est le retour en classe des élèves et bon nombre d'entre nous s'interroge sur la conduite et les comportements à adopter pour négocier au mieux ce passage difficile et ainsi permettre à nos élèves d'entrer dans les apprentissages. D'un point de vue personnel, j'ai cette année en charge à mi-temps une classe de CE2 plutôt agitée, avec plusieurs élèves perturbateurs et le retour en classe des élèves est souvent un moment compliqué pour moi comme pour ma binôme qui a la classe en charge le reste de la semaine. Cependant, si ce retour en classe pose souvent problème aux enseignants débutants, il semble que les enseignants plus expérimentés ne le rencontrent plus aussi souvent. Face à ce constat, il semble alors légitime de postuler que c'est l'enseignant qui, en adoptant une certaine posture ou manière de faire, amène sa classe à négocier au mieux ce passage, que ce soit fait consciemment, par une méthode d'essais et d'erreurs, ou

inconsciemment, par l'appropriation de gestes ou de pratiques efficaces sans que cela donne forcément lieu à un questionnement pour ces enseignants.

C'est pourquoi, face à ce sentiment d'être un peu démunie en ce qui concerne la gestion de ce retour en classe, je m'interroge sur la manière dont il est possible de gérer au mieux ce passage.

Cela m'amène plus précisément à me poser la question suivante :

En ce qui concerne le retour en classe après la récréation chez les enseignants débutants, quels sont les mécanismes, gestes ou pratiques qui permettent de négocier au mieux ce passage ? Pour comprendre cela, nous nous pencherons également sur les préoccupations qui mobilisent les enseignants débutants à ce moment particulier de la journée. Par les termes mécanismes, gestes ou pratiques, nous entendons les actions de communication, qu'elles soient orales, écrites ou gestuelles, les déplacements ou encore les postures des enseignants.

Pour être en mesure d'apporter une réponse, dans une certaine mesure, à ces interrogations, j'ai choisi de réaliser une étude comparative entre deux jeunes enseignants, un professeur des écoles stagiaire et une enseignante exerçant pour la troisième année. Dans un souci de cohérence et afin d'être en mesure de véritablement comparer les résultats des données, les deux enseignants évoluent dans des classes de CE2, en milieu ordinaire, c'est-à-dire hors REP ou REP+, dans des écoles rurales. L'objectif de cette étude comparative est de mettre en lumière, à l'échelle de deux enseignants, ce qui est efficace en matière de gestion du retour de récréation. C'est-à-dire que nous allons tenter de cerner les invariants et les différences dans l'activité de ces deux enseignants afin de déterminer les pratiques, les gestes ou les mécanismes qui semblent pertinents ou efficaces dans ce contexte. Toutefois, cette étude ne portant que sur deux enseignants, il semble évident que nous ne serons pas en mesure de recenser tous les gestes et pratiques possibles dans ce contexte, mais il semble raisonnable de penser que cela pourra tout de même nous éclairer sur les méthodes que mettent en place les enseignants pour gérer au mieux ce passage.

Afin de structurer notre travail, nous présenterons en première partie un état de l'art concernant la recherche actuelle sur le sujet qui nous occupe. La deuxième partie sera consacrée à la présentation du cadre théorique choisi pour notre recherche et à l'explication de la méthodologie suivie pour le recueil de données. Enfin, nous analyserons les résultats de ce

recueil de données dans la troisième partie avant de les discuter et de les confronter aux travaux actuels de recherche dans une quatrième et dernière partie

I) État de l'art

Lorsque l'on se penche sur la question de l'analyse de l'activité enseignante par les chercheurs du domaine et les membres de la communauté professionnelle, on se rend compte que c'est un sujet largement traité par de nombreux auteurs. Toutefois, cela permet également d'appréhender l'ampleur de ce sujet d'étude : si de nombreux auteurs se sont penchés sur la question, ils ne l'ont pas fait en partant d'un même constat, ni sous le même angle et ne sont pas arrivés aux mêmes conclusions.

Dans le cadre de cette partie consacrée à l'état de l'art, je me propose de faire une synthèse des travaux menés sur les différentes thématiques au sein desquelles viendra s'ancrer ce mémoire. Ainsi, après un rappel de la littérature existante sur le sujet de l'entrée dans le métier d'enseignant, je me pencherai sur la notion de « passage à risque » mis en lumière par Luc Ria avant de faire un état des lieux de son travail mené sur la question du début de cours. Enfin, je ferai un point sur quelques outils qui permettent aux enseignants d'analyser leur activité.

A) Entrée dans le métier

Aujourd'hui, le métier d'enseignant connaît de profondes évolutions qui en font un métier complexe en pleine redéfinition (Lantheaume, 2008). En effet, face à l'évolution des prescriptions auxquelles sont confrontés les enseignants et aux modifications de leurs conditions de travail, l'exercice du métier pose de plus en plus de difficultés aux enseignants, qui doivent au quotidien procéder à « l'arbitrage délicat entre des tâches diversifiées » (Lantheaume, 2008). De plus, depuis quelques années, la « masterisation » du métier est venue transformer la formation professionnelle des enseignants, modifiant ainsi les conditions d'entrée dans le métier (Philippot, 2014). En parcourant la littérature du domaine sur le sujet de l'entrée dans le métier, on remarque que c'est une thématique abordée par de nombreux chercheurs sous des angles différents. En effet, qu'il s'agisse du premier ou du second degré, l'entrée dans le métier est un moment particulier de la carrière des enseignants, un moment de transition entre « l'univers de la formation à l'université et celui de l'exercice autonome du métier » (Philippot, 2014). Les enseignants néo-titulaires doivent alors enseigner tout en

continuant d'apprendre à maîtriser des compétences professionnelles qu'ils n'ont acquises qu'en partie lors de leur formation initiale à l'université (Ria, 2009b).

De fait, cette transition entre ces deux univers ne se fait pas simplement. Elle s'accompagne de « passages à risque » (Ria, 2009b), de « préoccupations, tensions et compromis » (Philipot, 2014) qui mettent à l'épreuve leur activité et forgent leur identité professionnelle. Cette étape de la carrière des enseignants est qualifiée de stade de « survie » et de « découverte » par Michaël Huberman (1989), en lien avec le côté brutal de la confrontation avec la réalité pour l'aspect « survie » et l'enthousiasme des débuts pour l'aspect « découverte », le second permettant de tolérer le premier. Pour d'autres, cette entrée dans le métier ne se résume pas à un passage brutal, mais plutôt à une « longue, complexe et parfois douloureuse assimilation et maîtrise de l'environnement scolaire » (Ria, 2009b).

En raison de ces facteurs, l'entrée dans le métier des néo-titulaires, du premier ou du second degré, peut s'avérer difficile, voire problématique. C'est d'autant plus vrai lorsque les enseignants débutants, en particulier dans le second degré, se retrouvent dans des établissements d'éducation prioritaire, face à des publics scolaires très hétérogènes, et sont confrontés à des conditions de travail plus difficiles que celles rencontrées dans leur académie d'origine (Ria, 2009a). En parcourant les articles de Luc Ria, on constate que ce dernier s'est concentré sur l'analyse de l'activité d'enseignants débutants dans des milieux difficiles, c'est-à-dire des établissements de relance de l'éducation prioritaire (REP et REP+) et principalement sur les enseignants du second degré. L'analyse de ses travaux peut nous permettre de mettre en lumière les passages « compliqués » de l'activité des jeunes enseignants.

B) Les différents « passages à risques » mis en lumière par les travaux de Ria

Si les travaux de Luc Ria se concentrent principalement sur les enseignants débutants du second degré exerçant dans des milieux difficiles tels que les zones REP et REP+, cela peut toutefois nous permettre de mettre en lumière les passages difficiles de l'activité des néo-titulaires dans le premier degré, en milieu difficile comme en milieu plus ordinaire. En effet, s'il existe des différences entre l'activité dans le second degré et celle du premier degré, notamment l'âge des élèves et l'organisation de la journée, il existe tout de même des similitudes qui nous permettent de lier les deux et d'utiliser ces résultats de recherche. De plus, si les difficultés de ces enseignants entrant dans le métier sont souvent exacerbées dans les milieux difficiles, peut-être peut-on en déduire un type de difficulté « récurrent » ou « typique » chez les enseignants entrant dans le métier, valable également pour le milieu ordinaire.

Parmi les « passages à risques » identifiés par les néo-titulaires, on trouve de manière récurrente les moments suivants : « l'entrée en classe, la mise au travail des élèves, la maîtrise des élèves perturbateurs [...], la délivrance de consignes, l'explication d'une notion abstraite suscitant des polémiques, la canalisation de l'activité liée au travail de groupe [...] le contrôle des élèves dans un espace ouvert et/ou non familier » (Ria, 2009b). Tous ces moments reflètent ainsi les difficultés typiques de la communauté des enseignants débutants et il semble intéressant de se pencher sur les moyens dont les néo-titulaires déploient leur activité pour y répondre, ce que nous verrons dans la partie suivante en nous basant en particulier sur les travaux de Luc Ria.

En outre, selon le chercheur, ces « passages à risque » ont tous un point commun, celui d'être des passages pendant lesquels la « maîtrise de la classe » est en jeu. Le fait de parler de maîtrise de la classe nous donne déjà un aperçu de la position de Luc Ria, qui considère dès lors que le groupe-élève doit être « maîtrisé ». Ce point de vue semble également se confirmer plus loin dans l'article, lorsque le chercheur parle de « contrôle » et de moment susceptibles de « faire déraiser » la situation (Ria, 2009b).

Parmi ces moments clés qui posent problème aux enseignants débutants, nous retiendrons particulièrement celui de l'entrée en classe et de la mise au travail des élèves, car c'est ces derniers qui constituent le sujet d'étude de ce mémoire.

C) L'entrée en classe et la mise au travail des élèves : état des lieux des travaux de Ria

Dans certains de ses travaux, Luc Ria s'est plus particulièrement intéressé à l'activité des enseignants débutants du second degré au moment du début de cours, c'est-à-dire de l'entrée en classe des élèves et de leur mise au travail. Il a ainsi mis en lumière que ces éléments sont des points particulièrement épineux pour ces enseignants, qui ne voient leurs élèves que quelques heures par semaine, souvent au cours de plages horaires d'une heure, voire deux. Ainsi, ces enseignants novices sont confrontés à la nécessité d'entrer rapidement dans l'activité s'ils veulent exploiter au maximum le temps de travail qu'ils ont à leur disposition. Pour eux, le moment de l'entrée en classe et de la mise au travail doit donc être écourté au maximum.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, il existe des similitudes entre le premier et le second degré. Certes, la journée est organisée différemment au niveau des manières qui sont figées dans des plages horaires précises, toutefois, ces coupures qui existent dans le second degré et qui multiplient les moments d'entrée en classe et de mise au travail se retrouvent également à l'école primaire. En effet, à l'école primaire, la journée est ponctuée de récréations

(une le matin, une l'après-midi) et coupée par une pause méridienne. Ainsi, il est également nécessaire de remobiliser l'attention des élèves après chaque coupure si l'on souhaite les rendre disponibles pour les activités prévues et ainsi entrer dans les apprentissages.

Ces informations nous confirment que l'entrée en classe et la mise au travail des élèves est bien un point problématique chez les enseignants, tant dans le second degré qu'à l'école primaire.

Dans ses travaux, Luc Ria affirme que les débuts de cours non maîtrisés constituent des moments « particulièrement critiques » (Ria, 2009b) et constate que chez certains enseignants débutants, la mise au travail devient « une finalité en soi », au détriment des apprentissages. De la même manière, d'autres ont tendance à mettre de côté l'enseignement de leur discipline tant qu'ils ne sont pas parvenus à établir l'ordre en classe (Ria, 2009b). Selon les observations de Luc Ria, cela repose sur la conviction que pour un travail scolaire efficace, il est nécessaire d'établir un climat de classe propice avant de délivrer les consignes de travail (Ria, 2009b). Dans ce même article, Luc Ria illustre son propos en avançant que la majorité des enseignants reconnaissent que « tout se joue dans les premières minutes de cours » et, se basant sur les travaux de Guibert, Lazuech & Rimbart (2008)¹, ajoute que près de la moitié des enseignants admettent continuer d'éprouver des difficultés à mettre les élèves au travail en début de cours après 5 ans d'expérience.

Grâce aux travaux sur les activités typiques des enseignants débutants qu'il a menés en suivant une vingtaine d'enseignants novices tout au long d'une année scolaire, Luc Ria a établi une modélisation hiérarchique des dispositions à agir en début de cours (Ria, 2009a), en se basant notamment sur les travaux de Lahire (1998)². Ces dispositions à agir « sont comprises comme l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une classe de situation » (Ria, 2009a). Luc Ria en identifie trois et les classe de manière hiérarchique en fonction de critères d'efficacité par rapport à l'entrée en classe des élèves et leur mise au travail. La première disposition à agir se caractérise par une mise à l'écart des savoirs scolaires, c'est-à-dire que les enseignants en difficulté en début de cours avec leurs élèves mettent leur discipline à l'écart le temps d'imposer l'ordre en classe. Cette disposition est caractérisée par deux activités typiques. Certains

¹ Dans son article Luc Ria fait référence à : Guibert, P., Lazuech, G., & Rimbart, F. (2008). *Enseignants débutants, « faire ses classes »*. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

² Luc Ria fait référence à Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

enseignants tentent de « réduire le chahut » et d'autres de « contrôler par le dialogue les élèves les plus difficiles », cela sans pour autant trouver la manière de favoriser une mise au travail rapide (Ria, 2009a). Dans l'activité typique 1, les enseignants ont tendance à attendre en vain des conditions propices à la mise au travail, alors que dans la deuxième, comme le constate Luc Ria, la situation a évolué, les enseignants parviennent ainsi à instaurer une ambiance de classe plus sereine, bien que fragile et incertaine. La deuxième disposition à agir se caractérise par un détournement des savoirs scolaires « à des fins d'économie personnelle » et constitue une évolution de la première, en réaction aux expériences de classe douloureuses que peuvent vivre les enseignants débutants. Elle se décline en deux activités typiques, la trois et la quatre, la quatre étant une variation plus élaborée et efficace de la trois. Elles se caractérisent par un « enrôlement autoritaire » (Ria, 2009a) des élèves dans une tâche écrite d'exigence scolaire faible (recopiage de texte à trous par exemple). Pour l'activité typique 4, les tâches demandées sont souvent plus sophistiquées d'un point de vue scolaire. Dans cette disposition à agir, Luc Ria met en avant que les enseignants débutants n'ont pas forcément pris conscience que l'ordre en classe découle du travail des élèves et non l'inverse, mais qu'ils sentent « intuitivement » que c'est une méthode qui marche. Cette disposition à agir se caractérise donc par une volonté d'enrôler le plus rapidement possible les élèves dans un travail individuel afin de neutraliser l'agitation, tout en offrant aux enseignants débutants des moyens d'action dans d'autres registres (supervision à distance, anticipation de la suite de la leçon) ainsi que des « îlots de confort d'enseignement retrouvés » (Ria, 2009b). La dernière disposition à agir se caractérise par une légitimation permanente des savoirs scolaires et par l'abandon des dispositifs compensatoires qui caractérisent les deux premières dispositions. Dans cette disposition à agir, d'autres formes de ritualisation apparaissent et constituent l'activité typique 5. Luc Ria a par exemple constaté que les enseignants allaient à la rencontre des élèves dans les couloirs ou instauraient un sas d'accueil individuel (par la présence physique et des paroles individualisées) marquant le changement de territoire et par conséquent de règles de vie. Dans cette activité typique, l'adhésion des élèves à l'activité, et donc la mise au travail, provient de la forte implication de l'enseignant (Ria, 2009a). Cependant, à cette nouvelle étape, si l'enseignant gagne en pertinence didactique, il perd en quelque sorte en confort personnel d'enseignement et en économie de soi (Ria, 2009b). Enfin, Luc Ria identifie une sixième activité typique qui, semble-t-il, n'entre pas dans les trois types de dispositions à agir. Il s'agit de l'étude de l'activité d'enseignants expérimentés dans des conditions de classe similaires à celles des débutants. Cependant, nous ne nous attarderons pas sur cette dernière, car ce n'est pas ici l'objet de ce

mémoire, qui se concentre plus particulièrement sur la comparaison de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires.

Les trois dispositions à agir identifiées par Luc Ria sont évidemment sujettes à des variations, que ce soit en fonction des périodes de la journée, des conditions d'enseignements ou de la période de l'année. De même, la modélisation hiérarchique n'exclut pas qu'un enseignant, débutant ou non, puisse régresser. En outre, les changements dans l'activité d'un enseignant se font souvent à la suite d'un évènement saillant ou d'évènements poussant l'enseignant à agir différemment pour retrouver stabilité et satisfaction dans son enseignement (Ria, 2009a).

Toutes les observations et les travaux menés par Luc Ria ont été effectués en se basant sur l'activité d'enseignants débutants évoluant en milieu difficile. Toutefois, les types d'activités typiques évoqués dans cette partie pourront tout de même nous servir de support pour analyser les données récoltées, qui, pour des raisons de faisabilité, n'ont pu être recueillies dans des milieux d'enseignement difficiles, comme pour les travaux de Luc Ria.

D) Des outils pour aider les enseignants à analyser leur activité

Étant donné que nombre de chercheurs se sont penchés sur la question du développement professionnel des enseignants, tant débutants qu'expérimentés, plusieurs outils ont été mis au point pour aider ces derniers à analyser leur activité et ainsi faciliter leur développement professionnel. C'est notamment le cas de la plateforme « NéoPass@ction », créée par des chercheurs de l'Institut français de l'éducation, qui met à disposition des enseignants des ressources réalisées à partir de travaux de recherche basés sur l'observation du travail réel des enseignants. La plateforme propose même une section dédiée à « l'entrée dans le métier » qui, par les thèmes qu'elle aborde, notamment la question de l'entrée en classe, de la mise au travail, de la gestion des incidents, etc., permet aux enseignants néo-titulaires de développer leur pratique à partir de celle d'autres enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants. En ce qui concerne le thème de ce mémoire, il est à noter que les ressources fournies dans le cadre du thème « entrée en classe et mise au travail » de la plateforme sont réalisées par Luc Ria dans le cadre de son travail de recherche au sein du laboratoire ACTé, Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand)³.

³ Description du thème « entrée en classe et mise au travail sur NéoPass@ction. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/themes/theme-1>

En parcourant la littérature sur le sujet de l'activité enseignante, on constate également que certains chercheurs ont mis au point des modèles d'analyse de l'activité. C'est par exemple le cas des chercheurs Dominique Bucheton et Yves Soulé, qui ont élaboré un modèle théorique baptisé modèle du multi-agenda (Bucheton & Soulé, 2009). Ce modèle se base sur les gestes professionnels que les chercheurs définissent comme « l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations ». Ils entendent par cela qu'un geste est une « action de communication inscrite dans une culture partagée » et qu'il prend toujours son sens « par et dans le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009). Ce modèle se structure autour de cinq grandes préoccupations, qui constituent les piliers de l'agir enseignant et résument tout à fait la complexité du métier enseignant, en particulier pour les néo-titulaires, à savoir la nécessité de gérer tous les aspects d'une classe en même temps. Ces cinq préoccupations sont les suivantes : le pilotage de la leçon (gérer les contraintes spatio-temporelles de l'activité), l'atmosphère (le maintien d'un certain climat de classe), le tissage (donner du sens et de la pertinence à la situation), l'étayage (geste que l'enseignant fait pour « faire faire, faire dire et faire comprendre »), et enfin, les savoirs visés (préoccupation centrale qui consiste à enseigner un savoir spécifique). Ces cinq préoccupations ne sont jamais isolées les unes des autres, en ce sens qu'elles sont « systémiques », elles co-agissent et rétroagissent les unes avec les autres (Bucheton & Soulé, 2009). Dans le cas du retour de récréation et de l'entrée en classe des élèves, il semble que les gestes de pilotage et d'atmosphère soient prioritairement concernés, même si les autres gestes sont également convoqués.

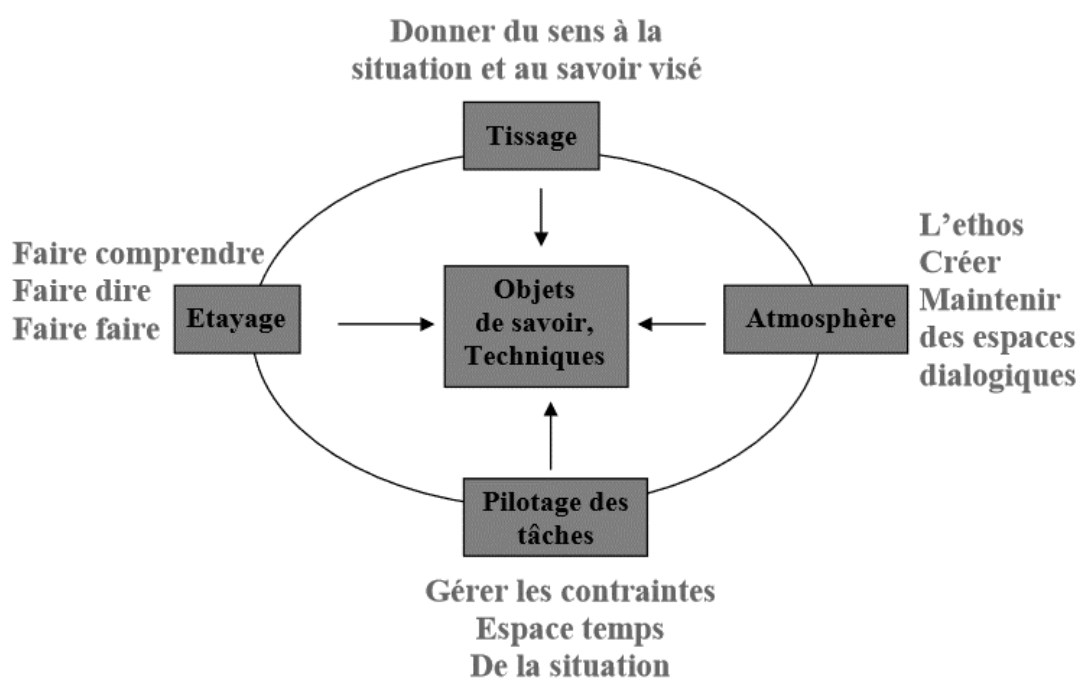


Figure 1

Dans leur article, les deux chercheurs proposent un schéma qui résume et illustre ces cinq préoccupations et la manière dont elles interagissent entre elles (figure 1).

Ce modèle d'analyse de l'activité présente l'avantage de permettre l'identification et l'organisation de préoccupations professionnelles identifiées comme centrales par les auteurs, et ce sur la base de l'analyse de leur activité réelle. Cependant, il ne doit pas être utilisé pour une lecture trop simplifiée et nous faire oublier que l'identification des gestes convoqués par les enseignants au moment de l'activité passe également par une analyse de l'activité opaque.⁴ En outre, aussi intéressant que soit ce modèle du multi-agenda, il constitue déjà un résultat de recherche bien défini et ne relève pas du même cadre théorique que les travaux de Luc Ria, sur lesquels se basera ce mémoire. Ainsi, afin de ne pas mélanger deux cadres théoriques et de ne pas enfermer la recherche dans un modèle prédéfini, nous n'utiliserons pas ce modèle dans le cadre méthodologique et l'analyse des données.

Les différents apports théoriques que nous venons de passer en revue ici, en particulier ceux mis en lumière par les travaux de Luc Ria, viennent aiguiller notre recherche en fournissant des pistes de recherche et d'analyse qui nous permettront de répondre aux questions soulevées par la problématique de la gestion du retour de récréation, de l'entrée en classe et de la mise au travail des élèves. En outre, grâce à la plateforme NéoPass@ction présentée précédemment, nous avons à notre disposition un outil précieux pour notre recherche. En effet, étant donné que certaines pistes de recherche sont mises en pratique et analysées par des professionnels, cela pourra venir enrichir notre travail.

Il s'agit maintenant de présenter le cadre théorique et méthodologique qui servira de point d'ancrage à notre recherche et à notre recueil de données.

II) Cadre méthodologique

A) Cadre théorique

Les recherches qui constituent la base de notre étude seront fondées sur l'observation réelle de l'activité des enseignants entrant dans le métier. Ainsi, afin d'analyser cette « activité », nous nous baserons sur le cadre théorique du programme de recherche « cours

⁴ Commentaires apportés par le directeur de mémoire sur certains passages de la note de synthèse de ce mémoire.

d'action », un programme de recherche empirique (Theureau, 2010), qui permet une analyse de cas concrets. Le choix d'utiliser ce cadre théorique permet en outre d'assurer la compatibilité théorique avec les travaux de Luc Ria sur lesquels nous nous appuyons tout au long de cette recherche. Le programme de recherche « cours d'action » a été élaboré par Jacques Theureau, qui le définit comme suit : « Le cours d'action, c'est l'activité d'un acteur engagé dans une situation, qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant, moyennant des conditions favorables. » (Theureau, 2004). En outre, comme le précise Serge Leblanc (2009) dans un article paru sur la Banque de séquences didactiques cette théorie se fonde notamment sur la distinction faite en ergonomie du travail entre tâche prescrite et activité réelle. Elle conduit ainsi à identifier de forts décalages entre ce que l'on devrait faire ou voudrait faire (prescription institutionnelle ou auto-prescription) et ce que l'on fait réellement au regard de chaque situation et des éléments qui la composent. Ainsi, selon Theureau, il est indispensable de mettre l'activité réelle enseignante en parallèle avec la pratique souhaitée initialement. Cela conduit à prendre en compte toute une série de composantes qui peuvent intervenir au cours de l'action, comme la part d'implicite, qu'il faudra venir documenter, ou encore les pensées et les préoccupations de l'acteur. Pour éclairer ce point, nous pouvons nous appuyer sur la définition du terme « activité » que donne le glossaire de la plateforme NéoPass@action : « Activité : ensemble d'actions se déployant dans une unité de temps et d'espace, intégrant des composantes visibles (comportements observables) et des composantes invisibles (d'un point de vue extérieur), notamment cognitives, intentionnelles, affectives, perceptives dont seul l'enseignant peut préciser la nature et la dynamique d'émergence selon les contextes professionnels vécus (par le biais d'un entretien d'autoconfrontation).⁵ » Cette définition met bien en évidence que l'activité réelle implique bien une partie invisible, implicite. Dès lors, comme le précise Theureau, il est a priori impossible pour un simple observateur de connaître l'activité d'un acteur de l'extérieur, c'est-à-dire simplement à partir de données d'observation et d'enregistrement de son comportement (Theureau, 2010). Ainsi, comme dit précédemment, pour connaître et pouvoir analyser l'activité d'un acteur, il va falloir venir documenter ces aspects invisibles pour que l'activité objective que l'observateur perçoit soit éclairée par la part de subjectivité qui l'accompagne. C'est là qu'intervient la confrontation des acteurs aux traces de leur activité. En effet, c'est un moyen essentiel pour obtenir des acteurs des données sur leur activité, en termes, comme l'a montré Theureau, d'expression de leur conscience préreflexive (Theureau, 2010). Dans le cadre

⁵ Définition issue du glossaire de la plateforme NéoPass@action, consultable à l'adresse <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/glossaire>

de cette hypothèse de la conscience préreflexive – un concept initialement issu de l'œuvre de Sartre, puis transformé et actualisé par Theureau –, ce dernier part du principe que, dans des conditions favorables, un acteur peut à chaque instant « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » à un observateur-locuteur (Theureau, 2010). Comme dit précédemment, ces « monstrations, récits et commentaires » portent à la fois sur des actions, des événements (parus ou envisagés/prévus) ou encore sur des raisonnements, que ceux-ci aient été conscients au cours de l'action, mais également non conscients au cours de l'action, et qui constituent dès lors un mouvement réflexif (Theureau, 2004). De plus, pour le chercheur, ces aspects montrables et commentables constituent un effet de surface des interactions asymétriques que l'acteur entretient avec son environnement. Il ajoute que l'effet de surface est constitutif de l'activité, c'est-à-dire que la prise de conscience par l'acteur à un moment donné de l'activité de cet effet de surface entraîne sa transformation, qui à son tour, entraîne une modification de l'activité. Ainsi, lorsque cette possibilité est actualisée, on peut parler d'expression de la conscience préreflexive (Theureau, 2010). Grâce à cette théorie de la conscience préreflexive il est possible de dire qu'une partie de l'activité est directement accessible à l'acteur et exprimable par lui. Ainsi, ce sont les données produites par cette expression de la conscience préreflexive, obtenues par diverses méthodes de remise en situation par les traces matérielles de l'activité, qui permettent à l'observateur-locuteur de connaître, et donc d'analyser, l'activité d'un acteur de l'intérieur (Theureau, 2010).

De plus, à ce concept de conscience préreflexive vient s'ajouter la notion d'« activité-signe », c'est-à-dire ce qui, au cours de l'action, fait signe ou « choc » pour l'acteur et oriente ses actions à venir (qu'il en tienne compte ou non). Ce sont souvent ces moments significatifs que l'acteur viendra commenter lors de l'entretien d'autoconfrontation et qui appelleront sa conscience préreflexive. La combinaison des moments d'activité-signe constitue le « cours d'expérience de l'acteur, c'est-à-dire la partie de l'activité qui est significative pour lui.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi en particulier la méthode de l'autoconfrontation, c'est-à-dire la confrontation de l'acteur à des enregistrements vidéo de sa pratique. Cette technique de « remise en situation dynamique » permet ainsi d'accéder aux aspects invisibles de l'activité. En effet, en faisant revivre à l'acteur la situation vécue, il est possible de faire appel à son expérience qui est en partie inconsciente, mais conscientisable sous certaines conditions. En accédant aux pensées, aux préoccupations, aux émotions, aux focalisations de l'acteur au cours de l'action, l'observateur-locuteur peut mieux appréhender la complexité de la situation (Leblanc, 2009) et avoir accès à la partie implicite et opaque de

l'activité réelle. Par exemple, lorsque l'on interroge un acteur sur une partie de son activité (par exemple un enseignant sur sa manière d'obtenir le silence ou de mettre les élèves au travail), et que celui-ci dit ne pas savoir précisément comment il fait, le fait de le confronter à des enregistrements de sa pratique et de le faire verbaliser et commenter ses actions lui permet d'avoir ce retour réflexif et d'identifier les éléments de sa pratique qu'il met en jeu à ce moment-là. Cela permet ainsi à l'observateur-locuteur de documenter tous les aspects de l'activité, qu'ils soient observables ou opaques.

Avant d'aborder la partie méthodologique à proprement parler de ce mémoire, nous allons nous pencher sur la question des implications que ce cadre théorique va avoir sur le plan méthodologique.

Ce cadre théorique du « cours d'action » permet d'analyser l'activité réelle, tant observable qu'opaque, des acteurs, dans notre cas des enseignants débutants, mais nous devons pour cela avoir recours à des méthodes qui permettent de faire appel à leur conscience préreflexive. Plusieurs méthodes sont à notre disposition, c'est notamment le cas de l'instruction au sosie, de l'entretien d'explicitation et de l'autoconfrontation. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de nous appuyer sur des entretiens d'autoconfrontation pour recueillir nos données. Ainsi, cela implique, pour avoir accès à la conscience préreflexive, de recueillir des traces d'activités pertinentes et de mener des entretiens dans lesquels l'acteur devra faire référence à son activité située et veiller à ne pas la généraliser. Pour cela, il sera nécessaire de se référer à des actions effectives contextualisées pour éviter d'obtenir un discours général sur la pratique de l'acteur. Nous verrons les différents principes à respecter pendant les entretiens d'autoconfrontation dans la partie méthodologie à proprement parler.

Ainsi, le cadre théorique du « cours d'action » défini par Theureau va largement orienter la manière dont nous allons recueillir et analyser les données qui alimenteront ce travail de recherche.

B) Méthodologie

Comme nous l'avons vu dans le point précédent, ce cadre théorique nous permet trois types de recueil de données : l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie et l'autoconfrontation. Dans le cadre du travail de recherche sur le mémoire, nous avons choisi une seule de ces méthodes pour notre étude comparative, à savoir l'autoconfrontation par le biais d'enregistrements vidéo. Le choix de cette méthode a été décidé en fonction de plusieurs

critères. Tout d'abord, étant donné que ce mémoire porte sur une étude comparative, il était nécessaire de choisir la même méthode de recueil de données pour tous les acteurs. Ensuite, le sujet de ce mémoire étant la gestion du retour de récréation et l'entrée en classe des élèves, le choix de l'enregistrement vidéo paraissait pertinent. En effet, ce sont des parties de l'activité enseignante qui, selon ce que nous avons pu lire dans la littérature sur le sujet, engagent pour une grande partie des données non verbales, comme des postures, des déplacements, des gestes ou des regards. Ainsi, le fait d'avoir un enregistrement vidéo de l'activité de l'acteur nous permettra peut-être de cerner avec un grain plus fin l'activité à ce moment particulier. De plus, l'entretien d'autoconfrontation avec un support vidéo peut permettre à l'acteur qui visionne son activité de prendre conscience de comportements dont il n'était pas forcément conscient, révélant ainsi des aspects implicites de l'activité.

En ce qui concerne le choix des enseignants dont nous analyserons l'activité, il s'agit de deux enseignants de classe de CE2, exerçant dans des écoles de villages non situés en réseau d'éducation prioritaire. Le premier enseignant est professeur des écoles stagiaires et cette année constitue sa première expérience de l'enseignement. Il évolue dans une classe de 30 élèves de CE2. La seconde enseignante de notre étude comparative en est à sa troisième année d'enseignement (année de stage comprise) et se considère encore comme débutante, en particulier dans cette classe de 27 élèves de CE2 qu'elle estime avoir des difficultés à gérer au quotidien. La décision de choisir une enseignante qui entame sa troisième année d'enseignement a été prise en s'appuyant sur les propos de Michaël Huberman (1989), qui considère qu'un enseignant demeure un « jeune enseignant » les six premières années. Il découpe ce temps en deux stades : le premier, le stade de « survie » ou de « découverte » qui recouvre les trois premières années et le second, le stade de « stabilisation professionnelle » qui recouvre les trois suivantes. En s'appuyant sur cette distinction, il ne semble donc pas problématique de qualifier cette jeune enseignante évoluant dans le stade de « survie » d'Huberman d'« enseignante débutante ». Afin d'établir une comparaison sur des bases les plus similaires possible, il est également à noter que ces deux enseignants exercent dans la classe de CE2 à mi-temps, ils ne voient donc les élèves que deux à trois jours par semaine, et ces élèves doivent également composer avec la manière d'enseigner de deux enseignants différents.

D'un point de vue de la méthode à proprement parler, nous nous baserons sur le cadre théorique du programme de recherche « cours d'action » présenté précédemment, et en particulier sur la méthode de l'autoconfrontation, qui consiste dans un premier temps à filmer un moment de

pratique de l'enseignant, puis, dans un deuxième temps à le confronter à cette séquence vidéo afin qu'il commente sa pratique. C'est là que l'observateur-locuteur devra être vigilant et veiller à ce que l'enseignant ne procède pas à une analyse ni à une explication de son activité, mais qu'il explicite cette dernière. Comme l'explique Serge Leblanc dans l'article de la Banque de séquences didactiques (2009), l'autoconfrontation va nous permettre de mieux comprendre l'activité de l'enseignant, en offrant une nouvelle intelligibilité de la situation. En effet, cette méthode nous donne accès à des informations que seul l'enseignant détient. Nous allons ainsi pouvoir accéder à ce qui, pour l'enseignant en question, est organisateur et ce qui est significatif pour lui dans la situation vécue. En analysant les unités d'action qui font signe pour l'acteur, nous allons pouvoir déconstruire, puis reconstruire son activité et ainsi accéder aux aspects implicites et déterminer ce qui fait sens pour lui.

Les données d'autoconfrontation sur lesquelles s'appuiera ce mémoire seront présentées sous la forme d'un tableau à deux colonnes, appelé dans le programme de recherche « protocole à deux volets ». Dans le premier volet figurera le verbatim de la séquence de classe, auquel auront été ajoutés, entre crochets, des éléments de description comme des comportements observables, des éléments objectifs caractérisant la situation. Le deuxième volet comprendra un verbatim des verbalisations faites par l'enseignant au cours de l'entretien d'autoconfrontation. Les protocoles à deux volets utilisés pour chaque unité d'action identifiée seront ajoutés en annexe. La deuxième étape de l'analyse consiste à identifier les signes constituant le cours d'action de la séquence étudiée. Pour cela, nous utiliserons le cadre théorique de Theureau (2006) qui présente le cours d'action comme un enchaînement de signes hexadiques, c'est-à-dire d'unités discrètes d'activités significatives pour l'acteur qui émergent de son interaction avec son environnement (actions, perceptions, sentiments ou interprétations). Les signes sont dits « hexadiques », car ils sont formés de six composantes, à la fois distinctes et indissociables, qui constituent chacune une catégorie particulière de l'expérience de l'acteur. Nous allons définir chacune d'elle grâce au travail de Theureau (2006) et en nous appuyant sur l'article de Ria et Durand (2001) :

- l'engagement (E) : il s'agit du faisceau de préoccupations ou d'intérêts de l'acteur dans la situation, qui découlent de son expérience passée. Il délimite un champ des possibles susceptibles de se réaliser.

- l'actualité potentielle (A) : cela correspond aux attentes de l'acteur compte tenu de son engagement, c'est-à-dire aux anticipations que l'acteur peut avoir au regard de la situation et des possibles délimités par l'engagement.

- le référentiel (S) : correspond à l'ensemble des connaissances réutilisables par l'acteur dans la situation et qui sont issues des expériences similaires qu'il a vécues (son « cours d'expérience »).

- le représentamen (R) : correspond à ce qui, à un moment donné, fait effectivement signe pour l'acteur, c'est-à-dire ce qui fait « choc » pour l'acteur compte tenu de son engagement (E), de ses attentes (A) et de ses connaissances (S). Ce sont les éléments pris en compte par l'acteur pour orienter son action.

- l'interprétant (I) : correspond aux connaissances acquises au cours de l'action, qui viendront s'ajouter aux connaissances déjà acquises de l'acteur (R), pour les confirmer ou les infirmer, et interviendront dans les actions à venir.

- l'unité élémentaire (U) : c'est la fraction significative de l'activité pour l'acteur à un moment donné. Elle correspond à une unité de cours d'expérience pour l'acteur. Cela correspond aux actions menées, aux communications, aux sentiments ou aux pensées de l'acteur. C'est l'expression synthétique de son activité.

Dans la partie analyse, nous ne conserverons de cette analyse en signes que les passages les plus pertinents pour notre travail et le tableau complet sera ajouté en annexe pour chaque unité d'action identifiée.

Ainsi, la méthode complète d'analyse se présente sous la forme suivante (il s'agit d'un extrait de l'unité d'action n° 1 de la deuxième enseignante) et c'est les données d'analyse sous cette forme qui figureront en annexe :

Unité d'action n° 1

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[La cloche a sonné, les élèves sont devant la porte du couloir, le début du rang est plutôt bien rangé, la fin non] E : Dylan ! Range-toi ! ... En rang ! [Les élèves du fond se mettent en rang] E : allez-y. Lou-Anne, vous pouvez y aller. Élève : Maîtresse !! Maîtresse !!</p>	<p>Donc, pour euh, la mise en rang en fait, nan, donc ouais, pour la mise en rang, donc avec les métiers chef de rang, ça a du bon dans le sens où en début d'année on avait absolument aucun rang euh, et que les élèves la commencent à prendre le pli, mais ce qui est... le euh, le mauvais côté aussi de ces métiers-là, c'est que du coup, bah les chefs de rang euh viennent rappeler à l'ordre les élèves qui normalement d'eux-mêmes devraient savoir que quand ça sonne ils se mettent en rang, donc là ce qui m'embête un petit peu dans ce fonctionnement c'est ça, c'est la plupart de ces élèves-là [montre le bout du rang] – c'est toujours les mêmes – euh, attendent qu'on vienne les rappeler à l'ordre et du coup font perdre du temps sur, sur ce moment-là.</p>

Remarque : en grisé se trouvent les éléments utilisés pour l'analyse en signes.

Analyse en signes :

Engagement (E)	Qualité de la mise en rang, en forme et en durée
Actualité potentielle (A)	Non renseigné
Référentiel (S)	<p>[Le métier de chef de rang] : permet d'arriver à avoir un rang.</p> <p>[Le métier de chef de rang] : n'a pas l'incidence attendue sur les élèves manquant d'autonomie, qui attendent toujours un rappel à l'ordre pour se mettre en rang.</p> <p>[Certains élèves] : ont systématiquement besoin d'un rappel à l'ordre et nous font perdre du temps.</p>
Représentamen (R)	La fin du rang n'est pas en place.
Interprétant (I)	<p>Renforcement du type :</p> <p>[Certains élèves] : ont systématiquement besoin d'un rappel à l'ordre et nous font perdre du temps.</p>
Unité élémentaire (U)	L'enseignante demande à Dylan de se ranger impérativement.

Ces deux types de tableaux seront donc exploités dans la partie analyse pour chaque enseignant et nous tenterons d'en tirer des éléments qui viendront éclairer notre problématique.

En parallèle de cette analyse en signes, nous effectuerons également une analyse plus générale en nous basant sur les données des entretiens d'autoconfrontation qui n'auront pas pu être exploitées dans l'analyse en signes, car trop générales et insuffisamment contextualisées pour faire l'objet d'une analyse précise à l'aide des signes hexadiques.

III) Analyse des données recueillies

A) Analyse de l'entretien d'autoconfrontation du premier enseignant

Après avoir mené l'entretien d'autoconfrontation et en avoir déterminé les composantes hexadiques, nous retenons six unités d'action pertinentes pour notre travail sur le retour en classe des élèves. Comme précisé dans la partie méthodologie, chaque unité d'action est associée au protocole à deux volets pertinent pour le moment choisi et à une analyse en signes.

Unité d'action n° 1 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Rassembler rapidement les élèves pour qu'ils fassent un groupe à peu près homogène.
Référentiel (S)	[La formation d'un rang « prototypique »] : je ne bataille pas là-dessus, j'ai essayé en début d'année, je n'ai pas réussi. Ça ne m'a pas semblé important. [Attendre trop longtemps que les élèves se mettent en rang] : je ne veux pas attendre trop longtemps, plus j'attends, plus ça part.

Dans ce passage, lorsque la cloche sonne, l'enseignant a pour objectif (E) de rassembler ses élèves en un groupe homogène en longueur prenant plus ou moins la forme d'un rang. En effet, on constate dans le protocole à deux volets qu'il ne cherche pas à former un rang qu'on pourrait qualifier de « prototypique », c'est-à-dire avec des élèves rangés deux par deux, bien en ligne, mais qu'il cherche davantage à regrouper tous ses élèves à un endroit donné (le long du mur, comme on peut le voir dans l'extrait vidéo) afin de s'assurer que tous sont là. On peut voir dans l'extrait vidéo que l'enseignant est actif dans ce moment, il se déplace et va essayer de regrouper

physiquement les élèves éparpillés, certainement afin d'accélérer le processus. Il demande également aux élèves de se mettre en rang.

L'enseignant précise avoir essayé d'obtenir un rang prototypique au début de l'année, mais face à son échec, mais également à ses préoccupations personnelles, il n'a pas insisté. En effet, il précise dans l'entretien d'autoconfrontation que la mise en rang des élèves ne lui a pas semblé être un élément important, mais plutôt une prescription institutionnelle : « C'était un espèce de truc qu'il fallait, mais en fait je me suis rendu compte que je m'en fichais un petit peu... ». Il précise également qu'il lui arrive régulièrement de demander aux élèves de se ranger deux par deux, mais que cette consigne a surtout pour objectif que les élèves se regroupent, sans forcément se mettre deux par deux : « C'est la consigne que je leur dis, mais j'insiste pas ».

Ainsi, à ce moment précis du retour en classe, il explique qu'il se préoccupe davantage de remonter rapidement en classe que d'obtenir un rang prototypique : « moi mon objectif c'est de rassembler les élèves rapidement et d'aller en classe rapidement pour éviter de perdre du temps ». Cette articulation de ses préoccupations (remonter en classe rapidement plutôt que d'insister sur la forme du rang) est renforcée par ce qu'on pourrait qualifier de son cours d'expérience. En effet, il nous dit avoir constaté que plus la mise en rang était longue, moins elle était efficace et plus les élèves avaient tendance à s'éparpiller (« Et je me rends compte que plus j'attends, plus ça part dans le truc, donc je veux pas attendre trop longtemps, une fois que c'est à peu près bien, on y va, parce qu'ils vont continuer à... »).

Unité d'action n° 2 :

À partir du protocole à deux volets de l'unité d'action n° 1, il est également possible de mettre en évidence une deuxième unité d'action significative :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Remonter rapidement en classe.
Référentiel (S)	[Le moment de la mise en rang quand la cloche sonne] : est un moment où les élèves viennent voir l'enseignant pour qu'il règle des histoires de récréation.
Représentamen (R)	Une élève n'est pas en rang et s'approche de l'enseignant.

Comme dit précédemment, à partir du même protocole à deux volets, il est possible de mettre en évidence une deuxième unité d'action, qui est liée à la gestion des petits conflits ayant eu lieu pendant la récréation. En effet, lorsque la cloche sonne, les élèves se mettent plus ou moins en rang et certains cherchent l'attention de l'enseignant pour signaler un conflit avec un autre élève, qui a eu lieu pendant la récréation. C'est d'ailleurs ce moment qui fait réagir l'enseignant pendant l'entretien « c'est aussi un moment où les élèves euh... viennent me voir ». Toutefois, comme nous l'avons vu avec l'unité d'action précédente, à ce moment précis, la préoccupation de l'enseignant, son engagement (E) principal, est de remonter rapidement en classe afin de ne pas perdre trop de temps. Ainsi, dans le moment filmé, lorsqu'une élève vient le solliciter pour lui parler d'un de ces conflits (R), celui-ci lui précise que le problème sera réglé plus tard et qu'il est pour l'instant temps de se mettre en rang. Comme il explique dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant cherche à abréger la mise en rang et ne se préoccupe donc pas de ces conflits de récréation. Cependant, il précise que si l'affaire lui semble demander une attention immédiate et qu'elle peut être réglée rapidement, comme les cas peu graves de « violence », par exemple, il prend le temps, dans le rang, de régler le problème avec les élèves concernés : « Je dis, on en parlera plus tard, sauf s'il y a vraiment un cas de violence, de choses qui me semblent importantes et que je peux essayer de traiter rapidement, dans le rang ». Grâce à ces deux unités d'action, il est alors possible de constater que, pour l'enseignant concerné, la préoccupation principale est de remonter en classe et d'abréger ce moment de mise en rang le plus possible, ce qui se trouve confirmé par la manière dont il gère les petits conflits de récréation.

Unité d'action n° 3 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Référentiel (S)	[Le métier de début de rang] : les élèves ont été briefés et savent où faire les arrêts.
Représentamen (R)	Les élèves débuts de rang ne se sont pas arrêtés au bon endroit.
Interprétant (I)	Contradiction du type : [Le métier de début de rang] : les débuts de rang n'ont pas assimilé les endroits où il fallait s'arrêter.

Dans ce passage et à ce moment du retour de récréation, l'enseignant conserve sa préoccupation de remonter en classe rapidement (E), mais en raison de la disposition des couloirs et de l'emplacement de la classe, se trouve contraint de faire des arrêts. En effet, comme il l'explique

dans l'entretien d'autoconfrontation, la classe est loin de la cour de récréation et nécessite que les élèves montent un étage (S). Ainsi, dans une préoccupation d'assurer la sécurité de tous les élèves, il tente de les avoir tous dans son champ de vision : « Ma préoccupation principale, c'est de monter assez rapidement en classe et que j'ai tout le monde de visu, c'est-à-dire que, la question de la sécurité, que je perde pas des élèves... ». Ce passage nous permet ainsi de mettre en évidence que l'enseignant doit, à ce moment, parvenir à combiner deux préoccupations : remonter rapidement et assurer la sécurité de ses élèves, ce qui pour lui, implique alors nécessairement de faire un arrêt dans les couloirs.

En effet, dans l'extrait vidéo, on constate que lorsque les chefs de rang démarrent, le groupe-classe tend à s'étirer en longueur avec des élèves qui sont presque arrivés aux escaliers alors que les autres sont encore dans la cour et entrent seulement dans le couloir (S). Il explique alors que les chefs de rang ont pour ça une certaine utilité, en effet, s'ils ont bien compris leur métier, ils feront les arrêts au bon endroit et permettront ainsi à l'enseignant de garder un œil sur l'ensemble du groupe et à ce dernier de se reformer. De plus, ces élèves chefs de rang ont eu pour consigne de ne pas aller trop vite, car c'est eux qui donnent le pas pour le groupe, s'ils avancent à un rythme trop soutenu, alors le groupe ne suit pas correctement : « la mission début de rang c'est : être au début de rang, ne pas marcher trop vite, parce que c'est eux qui donnent l'impulsion du rang, je me suis rendu compte qu'au début j'avais pas dit ça et ils galopaient et ça courrait derrière... ». L'enseignant a donc modifié sa pratique en donnant des consignes plus précises aux élèves chef de rang, ce qui lui permet aujourd'hui de se reposer sur ces métiers, même si, comme nous allons le voir, cela nécessite quelques rappels.

On constate en effet à ce moment précis que l'enseignant doit aller signifier aux chefs de rang qu'ils ne se sont pas arrêtés au bon endroit (ils sont allés trop loin) (R). Cela a pour effet de venir en contradiction avec son référentiel (il pensait que les chefs de rang avaient assimilé leur rôle) et influe donc sur son développement professionnel (I), car il sera nécessaire de redéfinir ces rôles et de rappeler les consignes.

Après ce rappel à l'ordre, l'enseignant se déplace dans le couloir pour reformer un rang sous forme de colonne, principalement pour éviter d'entrer en collision avec la classe des CP qui entre dans une des classes du couloir à ce moment-là. L'enseignant attend également que tous les élèves soient arrivés afin de laisser la colonne se reformer. On remarque donc ici que sa préoccupation principale est d'assurer la sécurité des élèves en les ayant à peu près tous sous les yeux et que sa volonté de remonter rapidement s'en trouve légèrement éclipsée. Toutefois, il semble l'avoir toujours à l'esprit, car les arrêts ne sont pas longs et il ne perd pas de temps à

remettre les élèves en rang « prototypique ». Une fois que tous sont dans son champ de vision, il donne le signal pour monter les escaliers, en rappelant aux élèves de ne pas courir.

Unité d'action n° 4 :

Les élèves démarrent la montée des escaliers et on voit que l'enseignant est soucieux d'assurer la sécurité des élèves encore une fois. Comme il le verbalise dans l'entretien d'autoconfrontation, le fait que les élèves accélèrent à ce moment fait partie de son référentiel et est habituel, malgré des consignes données en début d'année (S). Ainsi, il nous explique qu'il reprecise souvent aux élèves chefs de rang de ne pas courir et d'aller doucement lorsqu'ils montent les escaliers : « souvent, c'est le moment où ils se mettent à accélérer, c'est là souvent ou je reprends le premier de rang en disant “doucement, vous marchez doucement, sinon derrière ça galope dans les escaliers” ».

Cette préoccupation d'assurer la sécurité des élèves (E) est renforcée par le positionnement que l'enseignant adopte à ce moment. En effet, s'agissant d'un double escalier (possibilité de monter par deux côtés), il se place sur le palier du milieu de l'escalier non emprunté par les élèves. Ainsi, comme il précise, cela lui permet d'avoir un regard sur ceux qui sont dans le couloir en bas, ceux qui montent les escaliers et ceux qui sont arrivés en haut.

On constate dans le protocole à deux volets que, malgré le rappel des règles aux chefs de rang avant la montée des escaliers, certains élèves accélèrent tout de même (R) et l'enseignant se trouve dans l'obligation de faire un rappel à l'ordre collectif impératif « Sans courir s'il vous plaît ! », ce qui a pour effet de faire ralentir les élèves. Cela vient également renforcer son référentiel concernant les élèves qui courent dans les escaliers, mais vient également en contradiction avec ce dernier, car malgré le premier rappel à l'ordre qu'il estimait suffisant, les élèves ont tout de même accéléré dans les escaliers.

Unité d'action n° 5 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Marquer l'entrée en classe.
Référentiel (S)	[Se mettre à la porte de la classe] : permet d'établir un contact individuel et de canaliser l'entrée en classe. [Se mettre à la porte de la classe] : permet d'avoir un regard, bien que partiel, dans la classe et dans le couloir.

Les élèves sont remontés de la cour de récréation et sont maintenant dans le hall devant la classe. Ils sont toujours agités et le niveau sonore est un peu élevé. L'enseignant nous donne certains éléments décontextualisés dans l'entretien d'autoconfrontation en précisant que c'est « un moment un peu délicat », car les élèves enlèvent leurs manteaux et il n'y a pas assez de portemanteaux pour tous, ce qui peut donner lieu à des conflits. De plus, il précise que c'est un moment que les élèves prennent pour aller boire, car il y a des robinets dans le hall. Ces éléments n'étant pas des commentaires sur son activité située, ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse en signes, mais nous éclairent toutefois sur le contexte de ce moment du retour de récréation. Il nous précise qu'à ce moment de l'année les élèves sont autorisés à boire et que ce n'est pas le cas avec sa binôme, ce qui donne souvent lieu à des discussions, les élèves redemandant souvent s'ils peuvent y aller. Il explique qu'en début d'année il s'était calqué sur la décision de sa binôme, mais qu'en cours d'année, il a changé d'avis : « au début de l'année, j'ai dit "vous pensez à boire pendant la récréation", tout ça, puis après je voyais... ils ont couru comme des fous, ça a sonné, ils sont déjà... enfin... je sais pas ».

En ce qui concerne l'entrée en classe proprement dite, l'enseignant nous explique se placer à l'entrée de la classe, au niveau de la porte pour « canaliser » l'entrée en classe : « Donc là je me mets à la porte, ça me semble important de marquer l'entrée en classe ». Il n'autorise les élèves à rentrer qu'une fois qu'une majeure partie d'entre eux est prête, c'est-à-dire a enlevé son manteau. Il reste à l'entrée de la classe tant que tous les élèves ne sont pas entrés. On retrouve ici également sa préoccupation d'avoir le maximum d'élèves dans son champ de vision, préoccupation qu'il confirme en disant que cette place lui permet de surveiller les élèves qui sont dans le couloir, tout en ayant un regard – bien que partiel – dans la classe. Il dit également profiter de ce moment d'entrée en classe pour avoir un contact individuel avec chaque élève. Il estime (S) que cela permet de les canaliser en marquant l'entrée en classe et il dit également profiter parfois de ce moment pour rappeler à certains élèves de ne pas courir en rentrant dans la classe. Malheureusement, l'entretien d'autoconfrontation n'a pas permis de mettre en lumière les éléments qui sous-tendent ce référentiel, c'est-à-dire les raisons qui l'amènent à penser que cela est efficace.

Unité d'action n° 6 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Faire une « minute de retour à soi » pour calmer les élèves et les mettre dans des conditions de travail.
----------------	---

Référentiel (S)	[La minute de retour à soi] : permet de faire baisser le niveau sonore pour redémarrer la classe tranquillement.
-----------------	--

Dans ce passage, on peut voir que l'enseignant a mis en place un rituel de retour en classe à l'aide du bâton de pluie. Il nous explique qu'il estime que ce rituel de « minute de retour à soi » a pour objectif de calmer les élèves en faisant baisser le niveau sonore de la classe, permettant ainsi de redémarrer les activités plus tranquillement (S et E). Dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant nous confie également que cette « minute de retour à soi » lui sert autant qu'aux élèves et il explique s'astreindre également à cet exercice, c'est-à-dire que pendant une minute, il essaie de ne pas parler et de se recentrer. Toutefois, l'enseignant complète ses propos en ajoutant que si certains élèves ont une réaction presque réflexe en entendant le bâton de pluie, d'autres ont parfois besoin d'un rappel à l'ordre pour être dans la consigne du moment. C'est ce qu'on peut constater dans le protocole à deux volets et grâce à l'analyse en signes. En effet, on voit que l'enseignant démarre son rituel, mais est obligé de s'interrompre à deux reprises pour demander à une élève d'arrêter ce qu'elle est en train de faire – une action qui doit gêner la classe, car l'enseignant la descend dans le baromètre du comportement – puis pour demander à des élèves qui sont debout de s'asseoir.

Cependant, on peut imaginer que l'enseignant a toujours à l'esprit cette volonté de faire lui aussi la minute de retour au calme, car après ces deux interventions, il reste silencieux et répond à une question d'un élève par un signe de tête. De la même manière, quelques instants plus tard, un élève lève la main et l'enseignant lui fait signe que sa question sera adressée plus tard et qu'à ce moment précis l'élève ferait mieux d'écouter le bâton de pluie. On constate qu'une fois que l'enseignant arrête de parler, le niveau sonore de la classe baisse et les élèves, plutôt agités au départ, se calment.

En ce qui concerne ce rituel, l'enseignant explique également profiter de ce moment pour établir un contact visuel avec les élèves qui ne seraient pas dans la consigne. Il dit d'ailleurs dans l'entretien d'autoconfrontation que, souvent, l'élève en question prend conscience qu'il n'est pas en train de faire ce que l'enseignant a demandé et arrête ce qu'il est en train de faire et entre dans la consigne. L'enseignant conclut sur ce passage en disant que ce rituel de « minute de retour à soi » est « quelque chose qui marche plutôt bien ». Il explique d'ailleurs avoir mis en place ce rituel pour le retour de récréation, mais l'a finalement étendu à tous les moments d'entrée en classe (notamment le matin et après la pause méridienne) au vu des résultats produits.

La réalisation de l'entretien d'autoconfrontation avec cet enseignant nous a également permis de constater un autre point intéressant concernant le retour de récréation et l'entrée en classe des élèves. Toutefois, cet élément n'a pas fait l'objet d'une analyse en signes, car il ne correspond pas à un commentaire situé de l'activité, mais plus à une réflexion d'ordre général sur les habitudes des élèves qu'a constaté l'enseignant et sur sa manière d'y répondre en règle générale. Il s'agit de la gestion des petits conflits de récréation ou ayant eu lieu dans le rang. Nous avons déjà évoqué rapidement cela au cours de l'analyse de l'unité d'action n° 2 lorsque les élèves viennent solliciter l'enseignant dans la cour, pendant la mise en rang. Ici, l'enseignant nous parle de l'entrée en classe proprement dite et raconte que, souvent, les élèves choisissent ce moment pour le solliciter. Il confie avoir des difficultés à gérer ce moment « c'est un moment que j'ai du mal à bien intégrer », il ajoute également « j'ai l'impression que j'expédie un peu ces trucs, sauf si je sens [qu'il y] a vraiment un truc qui me paraît grave et qu'il va falloir traiter ». On retrouve là la préoccupation d'abréger au maximum le retour en classe et de passer rapidement à la mise en activité des élèves. Toutefois, on sent que le fait de ne pas adresser en profondeur certains de ces conflits lui constitue un écueil qu'il souhaiterait résoudre. Il ajoute, plus loin : « je suis un peu embêté parce que, moi dans mon esprit, il faudrait traiter ça en espèce de conseil, un peu conseil de classe hebdomadaire, si y'a des problèmes dans le rang, de redire les choses, etc., mais c'est ma collègue qui a EMC et qui intègre cette dimension-là donc, de manière générale... l'histoire des conflits entre élèves, je me sens un peu démuni parce que pour l'instant j'ai pas trouvé d'autres outils, d'autre espace pour gérer ces trucs-là ». On constate ici que la manière dont il estime devoir gérer ces problèmes n'est pas compatible avec la façon de faire actuelle et notamment avec la répartition de l'emploi du temps. Il se sent donc en décalage par rapport à ce qu'il souhaiterait ou devrait faire, selon ses prescriptions personnelles, et ce qu'il peut réellement faire dans la situation actuelle.

Nous allons maintenant aborder l'analyse de l'entretien d'autoconfrontation de la deuxième enseignante, selon les mêmes modalités (protocole à deux volets et analyse en signes).

B) Analyse de l'entretien d'autoconfrontation de la deuxième enseignante

En ce qui concerne l'entretien mené avec la deuxième enseignante, nous retenons cinq unités d'action pertinentes pour notre travail.

Unité d'action n° 1

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Qualité de la mise en rang, en forme et en durée
Référentiel (S)	[Le métier de chef de rang] : permet d'arriver à avoir un rang. [Le métier de chef de rang] : n'a pas l'incidence attendue sur les élèves manquant d'autonomie, qui attendent toujours un rappel à l'ordre pour se mettre en rang. [Certains élèves] : ont systématiquement besoin d'un rappel à l'ordre et nous font perdre du temps.

Dans ce passage, la cloche vient de sonner et les élèves de CE2 doivent se mettre en rang deux par deux. On remarque que la plupart des élèves sont bien rangés deux par deux, mais que la fin du rang n'est pas en place. C'est d'ailleurs ce qui fait réagir l'enseignante à ce moment-là (R) et lors de l'entretien d'autoconfrontation. Elle nous explique que les élèves de la fin du rang, qui sont toujours les mêmes, ne se mettent pas en rang de manière autonome et attendent systématiquement un rappel à l'ordre et font perdre du temps (S). À ce moment précis, l'analyse en signes a permis de déterminer que l'engagement de l'enseignante, son objectif, porte sur la qualité de la mise en rang, en forme et en durée. Ce passage du retour en classe nous apprend donc que l'enseignante a deux préoccupations principales à ce moment précis : que les élèves se mettent en rang correctement et que cela se fasse rapidement afin de ne pas perdre de temps. Elle doit donc rappeler à l'ordre les élèves de la fin du rang afin de concilier ces deux préoccupations.

Elle explique en outre qu'elle a mis en place des métiers, dont celui de chef de rang. Elle confie que si cela a des avantages, cela a aussi des inconvénients. Elle précise : « les métiers de chef de rang, ça a du bon dans le sens où en début d'année on avait absolument aucun rang et que les élèves, là, commencent à prendre le pli ». Selon elle donc, ces métiers permettent de donner l'impulsion d'un début de rang correct et les autres élèves suivent. Toutefois, elle pointe également les inconvénients : « le mauvais côté aussi de ces métiers-là, c'est que du coup, bah les chefs de rang viennent rappeler à l'ordre les élèves qui normalement d'eux-mêmes devraient savoir que quand ça sonne ils se mettent en rang ». Les élèves qui manquent d'autonomie – où qui ne saisissent pas l'intérêt de se mettre en rang rapidement – attendent donc le rappel de leurs camarades, voire de l'enseignante, pour se ranger correctement. Il est d'ailleurs possible de le voir dans le protocole à deux volets, en effet, l'enseignante doit rappeler elle-même un élève à l'ordre pour qu'il se mette en rang. Ce qui tend à renforcer son référentiel et son expérience du

fait que les élèves en question ont systématiquement besoin de ce rappel pour faire ce qui est attendu d'eux.

Unité d'action n° 2

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Référentiel (S)	[Faire comprendre le respect d'un moment de silence lorsqu'on rentre dans le couloir – sas de décompression] : j'ai énormément de mal à le faire comprendre à ce groupe-classe.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Faire comprendre le respect d'un moment de silence lorsqu'on rentre dans le couloir – sas de décompression] : j'ai énormément de mal à le faire comprendre à ce groupe-classe.

Une fois que les élèves se sont mis en rang correctement deux par deux dans la cour, l'enseignante donne le signal d'entrer dans le couloir. On voit à ce moment – et c'est aussi ce qui fait réagir l'enseignante – qu'un élève en bouscule un autre dans le rang. Elle lui demande alors impérativement d'arrêter. On constate également que l'entrée dans le couloir ne se fait pas vraiment dans le calme et l'enseignante nous confie avoir beaucoup de difficultés à faire comprendre aux élèves de cette classe la nécessité de respecter la transition entre la cour et le couloir, comme un sas de décompression qui permettrait de canaliser un peu l'énergie des élèves qui rentrent de récréation : « ce qui pose problème aussi en fait sur cette partie-là, rentrer dans le couloir, le fait de respecter un moment de silence et un sas de décompression, ce groupe-là, j'ai énormément de mal à le lui faire comprendre ». À ce moment, l'enseignante ferme le rang et reste un peu dans le couloir pour surveiller. Malheureusement, cette partie de l'entretien d'autoconfrontation ne permet pas de mettre en évidence la préoccupation de l'enseignante à ce moment précis, mais l'on peut imaginer, ce qui sera confirmé par la suite de l'entretien, que sa volonté (E) de ne pas perdre de temps est toujours présente, couplée à celle de faire rentrer les élèves de manière plus calme dans le couloir.

Unité d'action n° 3

Grâce à cette partie de l'entretien d'autoconfrontation nous pouvons finalement avoir un aperçu des préoccupations de l'enseignante à ce moment du retour de récréation. Comme nous l'avons évoqué, sa volonté de ne pas perdre de temps et de rentrer en classe rapidement (E) est confirmée. Elle explique en effet que ce moment de transition dans le couloir pose souvent problème, car des élèves profitent du flottement et de l'agitation du moment pour aller aux

toilettes, qui se trouvent dans le couloir, à l'opposé de la classe. L'enseignante semble vouloir éviter ce passage aux toilettes afin de ne pas perdre de temps sur l'entrée en classe (E) et la mise au travail des élèves. Elle tente alors de garder un œil sur tous les élèves, mais avoue que cela s'avère compliqué, car étant donné qu'elle ferme le rang, il est difficile de savoir si les élèves de début de rang sont entrés ou non dans les toilettes : « c'est un moment qui est pas évident à gérer parce que du coup il faut avoir un œil sur tout le monde et puis les élèves ont profité de rentrer quand ils étaient en début de rang donc je les ai pas vu forcément y aller ».

Parallèlement, les élèves qui n'ont pas saisi ce moment pour aller aux toilettes attendent devant la porte de la classe. L'enseignante donne alors l'autorisation d'entrer en classe, ce que certains élèves font alors que d'autres sont encore dans le couloir en train de poser leurs manteaux ou en train de sortir des toilettes.

Comme pour la partie sur le premier enseignant, dans l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignante mentionne des faits plus généraux et des habitudes qu'elle a prises, mais qui ne font pas l'objet d'une analyse en signes, car cela ne fait pas partie de son activité située. Toutefois, ce dont elle parle peut se révéler intéressant pour notre travail sur l'entrée en classe. Nous ferons donc ici une analyse plus générale de ce qu'elle dit et nous essaierons d'en tirer des éléments qui pourront être utiles pour la partie discussion et confrontation.

Concernant ce passage de transition entre la cour et les toilettes, le visionnage de l'entretien l'amène à réfléchir sur sa pratique. Elle conclut d'ailleurs le passage en disant qu'elle devra essayer de trouver une manière de fonctionner différente. On en déduit donc que la manière dont cette transition s'effectue ne lui convient pas, notamment pour les raisons évoquées plus haut (perte de temps).

À propos de cette unité d'action, elle nous explique également qu'en règle générale, elle se place à la porte de la classe afin d'avoir un regard à la fois à l'intérieur de la classe et à l'extérieur de celle-ci, dans le couloir, afin de surveiller tous les élèves. Elle précise que si elle tourne le dos aux élèves qui sont dans le couloir, ceux-ci continuent de « faire les imbéciles » et ne se dépêchent pas de rentrer en classe. D'où l'adoption de ce positionnement stratégique afin d'avoir tous les élèves sous les yeux et de pouvoir accélérer le retour en classe et donc la mise au travail des élèves.

Unité d'action n° 4 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Référentiel (S)	[La règle « rester debout » en entrant en classe] : permet de marquer l'entrée en classe et de faciliter la remise au travail. [Certains élèves] : attendent systématiquement un rappel à l'ordre. [La règle « rester debout » en entrant en classe] : est compliqué à faire comprendre.
Représentamen (R)	Les élèves s'installent à leur place et restent debout, certains élèves sont déjà assis.

Dans ce passage, l'enseignante nous explique que, face à cette classe un peu difficile à canaliser, elle a mis en place, depuis quelques mois, une nouvelle règle pour l'entrée en classe. Désormais, les élèves doivent rester debout près de leur table et ne peuvent s'asseoir que lorsqu'ils y sont autorisés. Elle justifie la mise en place de cette règle par le fait que les élèves avaient du mal à respecter les différents moments de transition (cour de récréation/couloir ; couloir/entrée en classe) et à réaliser que lorsqu'ils entrent en classe ils sont dans un lieu de travail. Selon elle, cette règle permet ainsi de marquer l'entrée en classe (comme le fait de se tenir à la porte) et de faciliter la remise au travail des élèves, qui prennent ainsi conscience des différents moments : « la plupart des élèves ne tenaient pas compte qu'ils passaient du milieu cour au couloir à classe et qu'ils ne respectaient pas en fait ces différents moments-là, ces stades dans leur remise au travail ». Elle explique également que cela a pour objectif de leur enseigner une certaine discipline, qui a du mal à prendre chez certains élèves. On peut donc en déduire ici que l'enseignante a la volonté de mettre les élèves dans de bonnes conditions de travail et, pour elle, cela passe par la mise en place de ce rituel.

Toutefois, elle confie que cette règle ritualisée « est compliquée à faire comprendre », notamment aux élèves, qui comme nous l'avons dit plus haut, manquent d'autonomie et attendent constamment un rappel à l'ordre. En effet, on constate dans le protocole à deux volets que si la plupart des élèves sont debout, quelques-uns se sont déjà assis sans attendre l'autorisation de l'enseignante et ne semblent pas gênés de voir que leurs camarades sont debout et attendent. Comme elle s'y attendait, elle est donc obligée de les rappeler à l'ordre et de demander le silence avant d'autoriser les élèves à s'asseoir. Cela vient donc renforcer encore une fois son référentiel concernant ces élèves manquant d'autonomie, qui ont encore une fois besoin d'être rappelés à l'ordre.

Unité d'action n° 5 :

Éléments de l'analyse en signes pertinents :

Engagement (E)	Obtenir le silence pour pouvoir démarrer ses activités.
Référentiel (S)	Deux référentiels contradictoires : [Attendre une discipline exemplaire, un silence parfait] : fait perdre du temps sur la suite du travail. [Accepter qu'il y ait quand même un petit peu de bruit] : permet de lancer les activités plus rapidement. [Dans cette classe] : il est compliqué d'avoir « zéro bruit ».
Représentamen (R)	Tous les élèves sont debout et sont attentifs.
Unité élémentaire (U)	L'enseignante décide que la classe est suffisamment attentive et demande aux élèves de s'asseoir.

Ce passage fait immédiatement suite au précédent : les élèves sont debout et l'enseignante attend le silence pour les autoriser à s'asseoir. On constate en analysant l'entretien d'autoconfrontation que l'enseignante est tiraillée entre deux référentiels contradictoires qui alimentent ses préoccupations et entre lesquels elle est partagée : « on est toujours partagés sur ces moments-là entre attendre une discipline exemplaire, irréprochable, donc un silence parfait pour continuer, ce qui potentiellement fait perdre du temps sur la suite du travail ou alors accepter qu'il y ait quand même un tout petit peu de bruit ». D'un côté, elle souhaiterait obtenir un silence exemplaire, avec des élèves faisant preuve de discipline et de l'autre elle sait pertinemment que cela va demander du temps et elle ne souhaite pas retarder l'entrée dans le travail des élèves. Face à ce choix, elle décide de faire asseoir les élèves. Elle explique que sa décision se base sur le fait que les élèves sont tous debout comme elle l'a demandé et qu'ils sont tous attentifs. Elle précise d'ailleurs que, avec ce groupe-classe, elle sait qu'elle ne pourra pas obtenir un silence parfait et qu'il y aura toujours un bruit de fond : « j'ai dit, c'est bon on y va sachant que comme c'est une classe dans laquelle il est assez compliqué d'avoir zéro bruit, on a toujours des élèves qui font des bruits parasites ». Elle choisit donc de faire un léger compromis entre ses deux préoccupations (obtenir un silence parfait et passer rapidement aux activités). Elle estime que les conditions de concentration des élèves sont suffisantes pour pouvoir passer à la suite et véritablement entrer dans les activités. Elle ajoute d'ailleurs qu'il est possible qu'au fur et à mesure de l'année, son niveau d'acceptation des bruits parasites se soit un peu assoupli face à la difficulté que lui pose cette classe.

IV) Confrontation des données et discussion

Grâce à l'analyse des entretiens d'autoconfrontation, nous avons pu mettre en évidence des éléments pertinents pour notre travail. Nous allons donc maintenant les mettre en relation, c'est-à-dire essayer d'en cerner les invariants, les points récurrents ou les différences. Ces éléments d'analyse seront également discutés et confrontés, entre eux et avec les éléments et références mis en lumière dans l'état de l'art et le reste de ce travail.

Évidemment, nous sommes bien conscients que ce travail ne constitue qu'une étude comparative entre deux enseignants débutants et ne saurait avoir valeur de généralité. Néanmoins, les analyses menées sur la façon de gérer le retour de récréation chez ces deux enseignants nous permettent de confronter nos résultats et d'éclairer quelque peu notre problématique. Pour ce faire, nous ferons d'abord un bilan sur les points communs entre la manière de faire et les préoccupations des deux enseignants, puis nous passerons en revue les pratiques qui divergent et semblent spécifiques à chaque enseignant et contexte.

A) Des façons de faire et des préoccupations communes

Dans cette première partie de discussion des résultats, nous allons nous pencher sur les aspects communs de l'activité des deux enseignants étudiés, plus précisément sur les manières de faire et les préoccupations récurrentes.

a) Volonté de rentrer en classe rapidement

Le premier élément que l'on peut identifier comme commun aux deux acteurs est la volonté de revenir en classe rapidement, en perdant le moins de temps possible. En effet, cette préoccupation d'abrèger au maximum ce temps de retour en classe est bien présente chez les deux enseignants, et ce au cours de toutes les étapes, que ce soit pendant la mise en rang, les déplacements dans les couloirs ou l'entrée en classe proprement dite.

Comme nous avons pu le voir dans l'état de l'art de ce mémoire, Luc Ria a mis en évidence, certes pour les enseignants du second degré, que, en raison du découpage de la journée en plages horaires strictes qui multiplient les entrées en classe, les enseignants novices sont confrontés à cette nécessité d'entrer en classe rapidement s'ils veulent exploiter au maximum le temps de travail à leur disposition. Nous avons mis en lumière que, dans le premier degré, la journée est

également rythmée par de nombreuses pauses, qui contraignent aussi les enseignants à écourter au maximum ce temps de retour en classe.

Cette prescription de se mettre au travail rapidement semble ancrée dans la pratique des deux enseignants, chez qui l'entretien d'autoconfrontation n'a malheureusement pas permis de faire émerger les raisons qui sous-tendent cette préoccupation, même si cela aurait été intéressant pour notre travail. Peut-être pouvons alors supposer que cette prescription, qui semble personnelle, car intégrée à la pratique individuelle de chacun, est liée à une « vision » du métier d'enseignant, c'est-à-dire une représentation commune, assimilée au cours des années, notamment de formation, et fait maintenant intégralement partie de leur identité professionnelle.

Comme nous le verrons un peu plus loin, cette préoccupation d'écourter ce retour en classe entre parfois en conflit ou se trouve éclipsée par d'autres préoccupations.

b) Volonté de marquer le changement de lieu

Grâce à l'analyse, nous avons également pu mettre en évidence que chaque enseignant essayait, à sa manière, de marquer le changement de lieu, c'est-à-dire de marquer la transition entre le moment de récréation et celui de l'entrée en classe qui précède la mise au travail des élèves. Dans le cas du premier enseignant, cela se traduit par un positionnement stratégique à l'entrée de la classe (à la porte) et par la volonté d'avoir un contact individuel avec chaque élève, du moins avec ceux qui ne semblent pas avoir pris conscience de ce moment de transition. Ce type d'activité peut être mis en lien avec l'activité typique 5 des dispositions à agir modélisées par Luc Ria. En effet, dans ses travaux, il a constaté que, dans la dernière disposition à agir (dispositions qui sont classées selon leur efficacité), les enseignants allaient à la rencontre des élèves dans les couloirs ou instaurent un sas d'accueil individuel par la présence physique ou des paroles individualisées marquant le changement de territoire et par conséquent des règles de vie. Chez la seconde enseignante, on remarque également la mise en place de ce « sas d'accueil » ou « palier ». Tout d'abord, elle instaure un moment de transition entre la cour et le couloir, comme un sas de décompression, puis la transition entre le couloir et la classe. Pour cette transition particulière, nous avons vu qu'elle tend également à se placer à la porte, même si cela n'a pas été le cas le jour de l'observation. Chez cette enseignante, cette étape de transition est également marquée par la mise en place d'une règle ritualisée pour faire comprendre aux élèves que la classe est un lieu de travail. Elle demande aux élèves de rester debout et d'attendre son signal pour s'asseoir. Nous parlerons plus en détail de ce point de rituel dans la sous-partie suivante.

c) Mise en place d'un rituel d'entrée en classe

Selon Luc Ria, cet aspect de la dernière disposition à agir que nous venons de présenter se traduit par un « abandon des dispositifs compensatoires qui caractérisent les deux premières dispositions ». Toutefois, nous allons voir que les deux enseignants ont également mis en place des rituels d'entrée en classe qui peuvent être rapprochés de la première disposition à agir, qui selon le classement de Luc Ria est donc moins pertinente du point de vue de l'efficacité.

Les enseignants que nous avons observés ont chacun mis en place des rituels d'entrée en classe, certes différents, mais qui ont le même objectif, à savoir canaliser les élèves et les mettre dans des conditions de travail propices. Dans le cas du premier enseignant, il s'agit d'une « minute de retour à soi » pendant laquelle les élèves doivent se taire et cesser leurs activités et se concentrer sur le son d'un bâton de pluie. L'enseignant s'astreint également à cet exercice en essayant de ne pas intervenir en parlant, même si nous avons vu que cela s'avère parfois nécessaire. Cela permet de faire baisser le niveau sonore et de démarrer tranquillement les activités. Dans le cas de la deuxième enseignante, il s'agit d'un rituel peut-être plus scolaire, qui comme nous l'avons vu, consiste à demander aux élèves de rester debout le temps d'obtenir le silence et une atmosphère de travail propice. Cela permet également de faire baisser le niveau sonore, même si l'enseignante part du principe que dans cette classe en particulier, le silence parfait n'est pas quelque chose d'atteignable. Encore une fois, comme nous le verrons plus loin, les préoccupations de l'enseignante entrent en conflit et l'obligent à faire des compromis.

Comme dit plus haut, ces rituels, bien qu'efficaces dans les situations observées, relèvent d'une disposition à agir peu efficace selon Luc Ria, en effet, selon lui, les enseignants en difficulté en début de cours mettent leur discipline (dans le second degré) à l'écart le temps d'imposer l'ordre en classe. Selon lui, cette activité typique amène les enseignants à attendre en vain des conditions de travail de propices. Or, nous avons vu que ces rituels tendent à être efficaces. Il ajoute que ce type d'activité typique repose sur la conviction qu'il est nécessaire d'établir un climat de classe efficace pour un travail scolaire efficace. Il semble donc que les deux enseignants observés aient intégré cette conviction, mais aient su mettre en place des rituels qui rendent l'exercice efficace et non plus vain comme dans la première disposition à agir.

Sur les points abordés, la manière de faire de ces deux enseignants est identique du point de vue des objectifs, et parfois des méthodes. Toutefois, dans le dernier aspect sur les rituels en particulier, si la volonté est identique, la méthode n'est pas la même. Cela pourrait peut-être

s'expliquer par un contexte différent qui oblige alors les enseignants à développer des pratiques spécifiques adaptées à la classe ou même au moment de l'année.

B) Des méthodes qui divergent, spécifiques à chaque enseignant

a) Des pratiques différentes pour des contextes spécifiques

Comme nous venons de le voir, les enseignants ont mis en place des rituels différents pour un même objectif et il nous semble intéressant de nous pencher sur les raisons qui sous-tendent ces choix. Dans l'entretien avec la deuxième enseignante, il est ressorti plusieurs fois que l'enseignante avait des difficultés à faire comprendre aux élèves ce qui pourrait relever de la « discipline », comme c'est le cas de la nécessité de se mettre en rang, de ne pas faire de trop de bruit dans les couloirs et de respecter les règles des différents espaces (cour, couloir, classe). Elle dit elle-même que certains élèves de la classe ont du mal à intégrer cette discipline. Peut-être est-ce ce manque de discipline et d'autonomie chez certains élèves de la classe qui a orienté la décision de cette enseignante de se tourner vers un rituel plus scolaire (rester debout jusqu'à être autorisé à s'asseoir) que dans le cas du premier enseignant. De même, l'enseignante explique dans l'entretien que cette règle n'est en place que depuis quelques mois. C'est donc le contexte spécifique de la classe qui l'a amenée à mettre en place ce rituel, qui n'existait pas auparavant.

De même, on remarque une divergence de pratiques dans la gestion de la transition cour/couloir. En effet, chez le premier enseignant, le passage aux toilettes/robinets est autorisé avant d'entrer en classe alors qu'il est interdit chez la seconde enseignante. Cela peut également s'expliquer par le contexte spécifique. En effet, dans le premier cas, l'enseignant voit la porte des toilettes et les robinets depuis la porte de la classe, dans le second, les toilettes sont dans une pièce à part, à l'intérieur de laquelle l'enseignante n'a aucun regard lorsqu'elle se trouve à la porte. Il semble donc que, dans un cas, les élèves n'ont pas la possibilité de tirer profit de cet instant pour retarder la mise au travail, alors que dans le second, il leur est possible d'exploiter ce moment de transition pour repousser au maximum le moment d'entrer en classe, d'autant plus lorsqu'il s'agit des élèves nécessitant des rappels à l'ordre permanents. Il est alors compréhensible que les deux enseignants aient des règles différentes sur cet aspect, qui s'expliquent essentiellement par le contexte, ici le contexte « spatial ».

Ainsi, on voit que le contexte, qu'il s'agisse de la manière de fonctionner du groupe-classe ou de la disposition des locaux, influence les pratiques et les dispositifs déployés par ces

enseignants débutants, qui cherchent à négocier au mieux les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

b) La mise en rang : entre prescriptions institutionnelles et personnelles

La question des rituels n'est pas le seul point de divergence dans les pratiques de ces deux enseignants débutants. L'analyse a permis de mettre en évidence que la question de la mise en rang des élèves reflète également une différence dans les façons de faire. Dans le cas de la deuxième enseignante, la mise en rang reflète, comme nous l'avons vu plus haut, une prescription personnelle, à savoir cette volonté de faire comprendre une certaine discipline aux élèves. Elle exige donc une mise en rang rapide et de forme « prototypique », c'est-à-dire avec des élèves rangés deux par deux correctement, ce qu'elle obtient relativement facilement, à l'exception de la fin de rang qui pose davantage problème. Dans le cas du premier enseignant, la mise en rang « prototypique » des élèves ne fait pas partie de ses préoccupations, comme il le dit il se contente d'un groupe plus ou moins homogène en longueur, principalement dans un souci de rassembler l'ensemble de ses élèves. Il est également possible de remarquer grâce à l'analyse qu'au moment de la mise en rang, c'est la préoccupation de remonter rapidement qui domine. On remarque également que, pour lui, cette mise en rang relève davantage d'une prescription institutionnelle ou d'une représentation stéréotypée de la manière dont il faut fonctionner. L'enseignant confie en effet avoir essayé de faire mettre les élèves en rang, mais a abandonné face à l'échec et à la prise de conscience que ce n'était pas quelque chose auquel il tenait. Ainsi, la difficulté à obtenir un rang correct l'a amené à interroger ses véritables préoccupations et à modifier sa pratique en conséquence, de la même manière que pour la deuxième enseignante avec la mise en place d'un rituel plus « disciplinaire » comme nous l'avons vu dans la sous-partie précédente.

c) Influence de la disposition spatiale sur les préoccupations

Comme il a été évoqué plus haut, la disposition spatiale des locaux a parfois une incidence sur les pratiques mises en œuvre par les enseignants. Nous avons évoqué son incidence dans le cadre de contextes spécifiques. Dans cette sous-partie, nous allons voir les conséquences que cette disposition peut avoir sur les différentes préoccupations des enseignants que nous avons observés.

L'analyse en signes de l'activité du premier enseignant nous a permis de mettre en évidence certaines de ses préoccupations comme la volonté de remonter rapidement en classe ou

d'assurer la sécurité de ses élèves. Nous avons également pu remarquer que la première se trouvait légèrement éclipsée par la seconde au moment de rentrer dans le couloir et de monter les escaliers. En effet, à ce moment-là, l'enseignant nous dit avoir pour objectif de rassembler tous ses élèves pour les avoir sous les yeux et être sûr de ne pas en perdre. Cette préoccupation n'apparaît pas dans l'entretien avec la seconde enseignante. Cela pourrait donc s'expliquer par le contexte et par la disposition spatiale des locaux. En effet, dans le cas de l'enseignante, il s'agit d'un bâtiment de plain-pied et d'un hall de taille relativement réduite, alors que dans le cas du premier enseignant, la classe se situe au premier étage et il faut traverser un dédale de couloirs pour arriver aux escaliers. Ainsi, il semble légitime de supposer que l'émergence de cette préoccupation est en partie liée à la disposition et explique qu'à un moment donné, elle prenne le pas sur la préoccupation dominante de remonter rapidement en classe. Cela se retrouve également, comme nous l'avons évoqué dans la sous-partie précédente avec la question du passage aux toilettes : dans le cas du premier enseignant, les toilettes et robinets sont visibles et le passage y est autorisé alors que chez l'enseignante, la pièce n'offre pas la possibilité de superviser et le passage y est interdit. Il semble donc qu'en plus des prescriptions personnelles, la disposition des lieux influence la pratique et l'activité des enseignants débutants que nous avons observés.

De même, dans le cas de la deuxième enseignante, peut-être que la proximité de la classe par rapport à la cour explique en partie qu'elle s'autorise à prendre plus de temps pour la mise en rang et attende un rang correct de la part des élèves. Nous avons vu qu'elle a pour objectif de rentrer rapidement, mais cette préoccupation est couplée à celle de faire comprendre à ses élèves une certaine discipline. Ainsi, il est possible de supposer que les deux préoccupations s'articulent de cette manière en lien avec ce facteur spatial.

C) Des compromis et des tensions entre les différentes préoccupations

Toutefois, comme nous allons le voir, parfois ces préoccupations ne s'articulent pas aussi facilement et l'on constate l'apparition de tensions entre les différentes préoccupations, ce qui oblige l'enseignant à faire des choix et parfois des compromis.

Nous venons de le voir dans le cas du premier enseignant qui doit faire un choix entre remonter rapidement et s'assurer d'avoir tous ses élèves et qu'ils soient en sécurité. À ce moment-là, l'enseignant fait le choix de privilégier la sécurité plutôt que la rapidité. Il est possible que ce choix se fasse de manière inconsciente, basée sur l'expérience de l'enseignant. De plus, les deux préoccupations ne sont pas exclusives, car tout en regroupant ses élèves pour s'assurer de

les avoir tous dans son champ de vision, nous avons pu dégager, grâce à l'entretien, que l'enseignant avait toujours pour objectif secondaire de remonter rapidement.

À d'autres moments, les préoccupations sont plus contradictoires et s'excluent l'une l'autre. C'est notamment le cas du passage que nous avons étudié dans le cadre de l'unité d'action n° 5 de la deuxième enseignante. En effet, à ce moment, l'enseignante confie être partagée entre deux préoccupations qui s'excluent mutuellement : attendre le silence complet avant de demander aux élèves de s'asseoir et ne pas perdre de temps pour passer rapidement aux activités. Or elle sait que, dans le contexte de cette classe, avoir un silence parfait va demander énormément d'efforts et de temps, de l'autre elle est consciente qu'avec ce groupe-classe, si elle n'installe pas des conditions de travail propices, elle ne parviendra pas à mener ses activités. Ainsi, les deux préoccupations sont en tension et l'enseignante se trouve dans l'obligation de faire un choix. Dans le cas que nous avons observé, elle fait le choix de faire un compromis entre les deux préoccupations : elle attend que le silence soit relativement installé, consciente qu'il y aura toujours des bruits parasites, et que les élèves soient tous attentifs avant de leur demander de s'asseoir.

Ainsi, ce jeu entre les préoccupations rejoint ce que peut avancer Philippot (2014) lorsqu'il dit que la transition entre l'univers de la formation et celui de l'exercice autonome du métier s'accompagne nécessairement de préoccupations, de tension et de compromis qui viennent éprouver l'activité des enseignants débutants et leur permettent de forger leur identité professionnelle. De plus, cette articulation des préoccupations fait écho au nom du modèle théorique élaboré par Bucheton & Soulé (2009) baptisé « multi-agenda de préoccupations enchâssées ». Nous pouvons en effet constater grâce aux analyses menées que les enseignants débutants n'ont pas une seule préoccupation en tête à la fois, mais bien un enchâssement de préoccupations qui s'articulent en fonction du contexte et qui peuvent changer, évoluer ou passer au second ou au premier plan en fonction du déroulement de l'activité et des réactions des élèves.

Conclusion

Les différentes étapes de travail réalisées dans le cadre de ce mémoire nous ont permis d'avoir quelques points de réponse à notre problématique de départ.

Tout d'abord, notre travail sur l'état des recherches actuelles sur le sujet du début de cours et du retour de récréation chez les enseignants nous a fourni des points d'appui pour poursuivre et

orienter notre recherche. Ensuite, grâce aux données recueillies et analysées dans le cadre de notre étude comparative portant sur deux enseignants débutants, nous avons pu mettre en évidence certains gestes et pratiques que les enseignants utilisent pour gérer ce moment particulier qu'est le retour de récréation. Nous avons également été en mesure d'identifier certaines préoccupations qui alimentent et orientent l'activité de ces enseignants débutants. Une fois ces éléments identifiés pour chaque enseignant observé, nous avons procédé à une confrontation des manières de faire qui a donné lieu à une discussion et à la mise en lumière de points communs et de divergences.

Il ressort ainsi que les deux enseignants observés ont des pratiques et des préoccupations communes, comme la mise en place de rituel d'entrée en classe ou la volonté d'écourter au maximum ce temps de retour en classe. Le travail mené a cependant permis de montrer que s'il existe des points communs dans les préoccupations, les enseignants n'y répondent pas de la même manière en fonction du groupe-classe dont ils ont la charge, du contexte ou même de la disposition spatiale des locaux dans lesquels ils évoluent.

Le travail de recherche et d'analyse a également permis de montrer que les pratiques et les préoccupations des enseignants débutants sont parfois en contradiction et obligent ces derniers à faire des choix et des compromis, qui viennent alimenter leur cours d'expérience et modifier leur activité.

Toutefois, la recherche menée comporte des limites, car elle se base sur l'observation de deux enseignants débutants uniquement. En effet, pour pouvoir généraliser ces résultats, il faudrait un échantillon plus vaste d'enseignants débutants afin d'avoir davantage de données et peut-être mettre en évidence d'autres éléments de réponse aux questions que nous nous posons. Il serait peut-être même pertinent de filmer les mêmes enseignants plusieurs fois sur des périodes variées, afin de voir si les pratiques et les préoccupations évoluent.

Cependant, ce travail de recherche a tout de même permis d'apporter des réponses aux questions que nous nous posons et aux problèmes que nous rencontrons dans l'exercice de ce nouveau métier. Les résultats obtenus et l'analyse menée viendront plus que certainement enrichir notre propre pratique de classe et la faire progresser.

Bibliographie

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.

Butlen, D. (2004). Stratégies et gestes professionnels de professeurs d'école débutants enseignant dans des écoles de milieux défavorisés. *Actes de la Journée OZP (observatoire des zones prioritaires)*.

Félix, C. et Saujat F. (2007). « Les débuts dans le métier enseignant ». *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg, septembre, 11 pages.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18, 49-56. Consulté sur <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-49.htm>

Leblanc, S. (2009). L'autoconfrontation pour accéder aux aspects implicites : analyse de l'activité d'un enseignant pour mettre les élèves au travail. Consulté sur la Banque de séquences didactiques : https://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b025_t01.pdf

Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2), 13-30. Consulté sur http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_81.pdf

Ria, L. et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. In Bru, M. et Maurice, J.-J. (coord.) Les pratiques enseignantes : contributions plurielles, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5/2001.

Ria, L. et Rayou, P. (2008). Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2d degré. *Recherches & éducations*. Consulté sur <http://rechercheseducations.revues.org/445>

Ria, L. (2009a). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand et L. Filliettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes* (p. 217-243). Paris : PUF.

Ria, L. (2009b). Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. *Colloque international de la CDIUFM : « Développement professionnel des enseignants »*, Rouen, France.

Ria, L. (2009c). Développement des néo-titulaires en milieu difficile : analyse comparative autour d'une même classe. *Extraits du texte d'appui pour la formation des formateurs des journées « Tenue de classe » destinées aux néo-titulaires du second degré de l'Académie de Créteil*. Consulté sur <http://neo.ens-lyon.fr>

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Éditions

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès Éditions

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2(2), p. 287-322.

Autres ressources :

Bulletin officiel du 25 juillet 2013 [en ligne]. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Ministère de l'Éducation nationale : [education.gouv](http://www.education.gouv.fr). Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Plateforme NéoPass@ction : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/>

Annexes

Ci-après les tableaux d'analyse qui ont été utilisés pour les différentes unités d'action. À noter qu'en grisé se trouvent les éléments utilisés pour l'analyse en signes.

Pour le premier enseignant :

Unité d'action n° 1 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[La cloche vient de sonner] E : Mettez-vous en rang [en rassemblant les élèves physiquement]</p>	<p>Voilà, alors, là, ça a sonné, euh, j'essaie de rassembler les élèves pour qu'ils fassent un groupe à peu près homogène, en même temps je regarde si y'en a pas qui sont encore dans la cour, en train de se balader, pour voir si euh j'ai à peu près ma classe complète quoi.</p>
<p>E : [en orientant les élèves qui gravitent encore vers là où ils doivent se ranger] Mettez-vous en rang.</p>	<p>[...] Ce que je trouve pas facile à ce moment-là... euh... moi mon objectif c'est de rassembler les élèves rapidement et d'aller en classe rapidement pour... euh... éviter de perdre du temps.... euh... à ce moment-là. J'ai ça en tête, et c'est aussi un moment où les élèves euh... viennent me voir... « il s'est passé ça dans la cour »... « il m'a dit ça »... euuh « qu'est-ce qu'on fait cet après-midi » euuh... y'a plein de trucs qui fusent... et... euh en général je....</p> <p>Observateur : et donc comment tu fais quand ils viennent te voir comme ça ? N : En général... euh.... je dis on en parlera plus tard euh.... sauf s'il y a vraiment un cas de.... violence, de choses qui me semblent importantes et que je peux essayer de traiter rapidement euh.... Dans le rang en disant « bah non, qu'est-ce qui s'est passé, voilà tu viens t'excuser Observateur : Ok, donc là c'est ce qu'ils font en fait N : ouais N : voilà, donc on voit, Andy, je lui ai demandé de me donner la balle, il me l'a pas donnée, il l'a jetée sur.... pour la rendre à celui qui me la donne. Donc là y'a deux élèves qui sont début de rang de... qui ont le métier début de rang cette semaine et eux ils sont bien positionnés, ils attendent, ils ont une fonction particulière par rapport à ce moment-là... j'en parlerai après. On peut les voir, ils sont à peu près rangés deux par deux... pas vraiment... c'est la consigne que je leur dit « allez on se range deux par deux le long du mur »,</p>

<p>[Sans rien dire, continue de rassembler les élèves qui forment à présent un groupe homogène]</p> <p>E : Allez, c'est bon [les élèves entrent dans le couloir]</p>	<p>mais... euh... j'insiste pas, pour moi c'est pas important si c'est pas vraiment rangé deux par deux... non... il faut que ça ait un peu une cohérence de rang, mais euh.... je bataille pas là-dessus. J'ai essayé au début d'année, je me suis dit... J'ai pas réussi... et.... j'ai pas mis de euh... moi ça m'a pas semblé important pour moi quoi... enfin voilà.... C'était un espèce de truc qui fallait, mais en fait je me suis rendu compte que je m'en fichais un petit peu...</p> <p>Observateur : Ok, donc tu t'attendais à ce qu'ils soient un peu...</p> <p>N : Ouais, en fait si y'a un tas à peu près homogène en longueur, ça me va quoi... j'attends pas que ce soit le silence, qu'ils soient rangés tous bien nickel</p> <p>.... Et je me rends compte que plus j'attends, plus ça part dans le truc, donc je veux pas attendre trop longtemps, une fois que c'est à peu près bien, on y va, parce qu'ils vont continuer à....</p>
--	--

Analyse en signes :

Engagement (E)	Rassembler rapidement les élèves pour qu'ils fassent un groupe à peu près homogène.
Actualité potentielle (A)	Des élèves se mettent en rang, d'autres traînent autour du rang.
Référentiel (S)	[La formation d'un rang « prototypique »] : je ne bataille pas là-dessus, j'ai essayé en début d'année, je n'ai pas réussi. Ça ne m'a pas semblé important. [Attendre trop longtemps que les élèves se mettent en rang] : je ne veux pas attendre trop longtemps, plus j'attends, plus ça part.
Représentamen (R)	Certains élèves ne sont pas rangés.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [La formation d'un rang « prototypique »] : je ne bataille pas là-dessus, j'ai essayé en début d'année, je n'ai pas réussi. Ça ne m'a pas semblé important.
Unité élémentaire (U)	L'enseignant regroupe physiquement les élèves de manière à former un groupe plus ou moins homogène en termes de forme, une fois qu'il l'a obtenu, il dit aux élèves de rentrer dans le couloir.

Unité d'action n° 2 :

À partir du protocole à deux volets de l'unité d'action n° 1, il est également possible de mettre en évidence une deuxième unité d'action significative :

Analyse en signes :

Engagement (E)	Remonter rapidement en classe.
Actualité potentielle (A)	Des élèves viennent parfois voir l'enseignant pour régler des histoires de récréation

Référentiel (S)	[Le moment de la mise en rang quand la cloche sonne] : est un moment où les élèves viennent voir l'enseignant pour qu'il règle des histoires de récréation.
Représentamen (R)	Une élève n'est pas en rang et s'approche de l'enseignant.
Interprétant (I)	Non renseigné.
Unité élémentaire (U)	L'enseignant dit aux élèves qui le sollicitent que la question sera réglée plus tard.

Unité d'action n° 3 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>E : Allez, c'est bon [les élèves entrent dans le couloir]</p> <p>[les derniers élèves entrent dans le couloir, un élève fait des acrobaties]</p> <p>[brouhaha des élèves, qui circulent plus ou moins en rang]</p>	<p>Donc là c'est parti, euh... donc y'a les débuts de rang, j'ai vu qu'ils étaient là donc c'est bon... euh... a priori ils ont été briefés sur la mission qu'ils ont, ils savent euh... à quels endroits ils doivent s'arrêter. Euh... la mission début de rang c'est : être au début de rang, ne pas marcher trop vite, parce que c'est euuh c'est eux qui donnent l'impulsion de la, du rang, je me suis rendu compte qu'au début j'avais pas dit ça et ils galopent et ça court derrière et puis ils s'arrêtent à des endroits que moi j'ai définis pour que la colonne s'arrête et se reforme... parce que... t'as vu le chemin qu'il y a à faire... à gauche remonter, etc.</p> <p>Moi : Oui sinon y'en a qui sont encore dans la cour...</p> <p>N : ouais voilà c'est ça</p> <p>N : et normalement y'a une élève qui tient la porte aussi... qui a le rôle de... de... Portière... enfin j'ai pas vu si elle y'était, mais euh... on est mercredi, normalement elle se souvient de son métier... euh... à partir de mercredi, c'est à peu près bon quoi... quelquefois ils oublient quoi ...</p> <p>Donc voilà, là je vérifie que le rang démarre, parce que quelquefois ça démarre et ils sont en train de causer, y'a la moitié qui sont encore euuh, dans la cour.</p> <p>Alors là, t'as vu Andy, il a pas de balle, mais il continue avec...</p> <p>Donc on va voir là, c'est Anaïs qui est... euh... de porte... donc elle tient la porte et dès que tout le monde est passé, elle doit courir pour aller... tenir l'autre porte. Normalement on va l'attendre.</p> <p>Alors là ça a été le fruit d'une négociation parce que... euh... là y'a les CP qui rangent leurs manteaux euuh la porte qui reste ouverte c'est celle-là parce qu'elle est bloquée. On n'a rien pour bloquer celle-là [l'autre]. Et avec la maîtresse des CP on a du coup défini que euh... moi je me mettais là [sur la gauche] sinon on a</p>

<p>E : Tu te ranges [rassemblement des élèves avant d'entamer la montée des escaliers]</p>	<p>une collision avec les CP qui mettaient les manteaux, c'était un peu le bazar. Donc du coup on a trouvé ce système où je viens les faire buter contre la porte [celle de gauche] qui est fermée, donc du coup ça fait un arrêt, mais tu vois que les premiers de rang, ils... je voulais les renvoyer parce que normalement ils devaient attendre là [devant la porte fermée] alors que là ils attendent au bas de l'escalier</p> <p>Observateur : Ok, donc là tu les as renvoyés au niveau de...</p> <p>N : voilà, au bon endroit, là mon objectif c'est de reformer tout le rang, que j'ai... euh... Ma préoccupation principale euh, c'est de monter assez rapidement en classe et que j'ai... tout le monde de visu, c'est-à-dire que... La question de la sécurité, que je perde pas des élèves, que j'en n'oublie pas... euh... avoir au maximum, 30 élèves si possible, tout le temps en visuel. Voilà, donc là je vais attendre pour que le... rang se reforme.</p> <p>Donc là j'essaie que ça se tasse là [en montrant sur la gauche], je peux dire en rang deux par deux mais en fait, je m'en fiche, c'est juste que ce soit... à peu près une colonne. Bon là c'est pas trop une colonne... pour que ça empiète pas trop sur l'espace des... CP à côté</p>
--	---

Analyse en signes :

Engagement (E)	Reformer le rang pour qu'il fasse une colonne, vérifier que tous les élèves sont là avant de monter l'escalier et monter rapidement en classe.
Actualité potentielle (A)	Certains élèves avancent versus d'autres ne voient pas que le rang démarre et sont encore dans la cour.
Référentiel (S)	<p>[Le métier début de rang] : permet de réguler la vitesse du rang et de l'arrêter pour le laisser se reformer.</p> <p>[Le métier de début de rang] : les élèves ont été briefés et savent où faire les arrêts.</p> <p>[Emplacement de la classe] : il y a beaucoup de chemin à parcourir.</p> <p>[Certains élèves] : ne voient pas que le rang a démarré.</p> <p>[Pour une question de sécurité] : avoir tous les élèves en visuel.</p>
Représentamen (R)	Les élèves débuts de rang ne se sont pas arrêtés au bon endroit.
Interprétant (I)	<p>Renforcement du type :</p> <p>[Pour une question de sécurité] : avoir tous les élèves en visuel.</p> <p>[Le métier début de rang] : permet de réguler la vitesse du rang et de l'arrêter pour le laisser se reformer.</p> <p>[Emplacement de la classe] : il y a beaucoup de chemin à parcourir.</p> <p>Contradiction du type :</p>

	[Le métier de début de rang] : les débuts de rang n'ont pas assimilé les endroits où il fallait s'arrêter.
Unité élémentaire (U)	L'enseignant vérifie que le rang démarre. L'enseignant oriente les élèves pour reformer le rang.

Unité d'action n° 4 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[les élèves commencent à entrer par la porte et à monter les escaliers]</p> <p>E : [les élèves montent les escaliers] Sans courir s'il vous plaît !</p> <p>E : Sans courir s'il vous plaît ! [les élèves ralentissent le pas]</p>	<p>Donc, là j'ai dû donner le feu vert normalement, on voit là [dans l'escalier] j'ai dû faire « allez-y ». [...]</p> <p>Voilà donc là j'ai dit « sans courir s'il vous plaît » parce que..... souvent c'est le moment où ils se mettent à accélérer là, c'est là souvent où je reprends le premier de rang en disant « doucement, vous marchez doucement, sinon derrière ça galope dans les escaliers »..... euh... donc je monte là [par l'escalier de gauche] pour avoir, je te l'avais dit déjà, pour avoir à la fois un visuel ici [dans le couloir], ici [dans la première partie de l'escalier] et là [deuxième partie de l'escalier] quand je monte il faut que je voie un peu le début, histoire de voir à peu près tout le monde... euh..... voilà. Je me rappelle que y'a le conseiller pédagogique quand il était venu il m'avait.... dans son rapport il avait noté euuh... il avait noté ça, bon positionnement... euhh... d'observation, tu vois, de sécurité, un truc comme ça.</p>

Analyse en signes :

Engagement (E)	Assurer la sécurité de tous les élèves.
Actualité potentielle (A)	Élèves qui courent dans le couloir versus ceux qui ne courent pas.
Référentiel (S)	[Certains élèves] : accélèrent dans les escaliers. [Les chefs de rang] : permettent de donner le pas et de réguler la vitesse de montée si on les rappelle à l'ordre juste avant. [Le placement stratégique] : permet d'avoir le maximum d'élèves dans son champ de vision.
Représentamen (R)	Des élèves se mettent à courir dans l'escalier.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Certains élèves] : accélèrent dans les escaliers. Contradiction du type : [Le rappel à l'ordre de ne pas courir fait juste avant la montée des escaliers] : n'est pas suffisant pour empêcher les élèves de courir.

Unité élémentaire (U)	L'enseignant demande impérativement aux élèves de ne pas courir dans les escaliers.
-----------------------	---

Unité d'action n° 5 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[brouhaha d'élèves dans le couloir qui discutent, posent leurs manteaux, se bousculent].</p> <p>E : [l'enseignant siffle doucement] Shhh. [discussions d'élèves] [deux élèves se bousculent un peu]</p>	<p>Donc là je me mets à la porte, ça me semble important de marquer l'entrée en classe, c'est-à-dire que euh... On n'entre pas en classe sans mon autorisation, je suis à la porte et quand je vois que y'a un nombre suffisant d'enfants qui ont posé leur manteau... euh je les fais entrer, soit le matin, c'est là où je dis « bonjour », « good morning » à chacun, euh... d'avoir un regard, de toucher l'épaule quand il passe [en mimant le mouvement] « bonjour », qu'il y ait un contact individuel à chaque fois et puis, pour canaliser un peu l'entrée, pour pas que ce soit le bazar... euh en leur demandant de pas courir en rentrant...</p> <p>Observateur : et là pour la récréation en particulier tu, tu leur redis pas bonjour, mais tu fais quelque chose ? tu te places à la porte et tu les regardes entrer ?</p> <p>N : oui, c'est ça, systématiquement je me place à la porte pour les regarder entrer, parce que là, à la fois, ça me permet d'avoir un regard dans la classe, qui est très partiel, parce qu'ils peuvent faire des bêtises sans que je voie, parce que, comme... y'a l'avancée du mur, je vois pas grand-chose en fait, mais je vois un petit peu quand même, et à la fois, je regarde ceux qui sont encore ici [dans le couloir], après je vois pas ceux qui sont sur le côté, ceux qui sont là...</p> <p>C'est aussi un moment où ça peut se pousser un peu ici, j'essaie de canaliser un peu en disant « doucement, vous poussez pas »</p>

Analyse en signes :

Engagement (E)	Marquer l'entrée en classe.
Actualité potentielle (A)	Non renseigné.
Référentiel (S)	[Se mettre à la porte de la classe] : permet d'établir un contact individuel et de canaliser l'entrée en classe. [Se mettre à la porte de la classe] : permet d'avoir un regard, bien que partiel, dans la classe et dans le couloir.
Représentamen (R)	Les élèves sont un peu agités dans le couloir.

Interprétant (I)	Non renseigné.
Unité élémentaire (U)	L'enseignant se place à l'entrée de la classe.

Unité d'action n° 6 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[l'enseignant prend le bâton de pluie] E : Cindy, tu t'arrêtes [s'approche du tableau de comportement] tu vas directement en rouge là. E : [revient vers le centre de la classe] Bon... E : Euh... les filles, assis [met en marche le bâton de pluie] [Une élève dans le fond boit, et se rend compte que quelqu'un est à la porte, elle lui fait signe d'entrer] [Certains élèves continuent leurs activités et leurs conversations] [L'enseignant répond par un signe de tête à un élève qui lui a demandé quelque chose] E : Shhhh. [Les élèves se calment peu à peu] [Un élève lève la main]</p>	<p>[...] y'a plein d'autres moments où je laisse un peu... où je lâche un peu la vapeur, mais là aussi l'histoire du bâton de pluie, là, c'est un truc que j'ai posé que j'essaie de tenir un peu fermement, donc c'est la minute de retour à soi euh, que je fais systématiquement au retour de chaque récréation, chaque moment, et maintenant je fais aussi... Au début je faisais pas l'arrivée le matin à 8 h 40, maintenant je le fais aussi systématiquement, à un moment donné, quand on arrive dans la classe on se pose pour une minute de silence... euh... et c'est le bâton de pluie qui donne... euh... le son du bâton de pluie donne le signal, avant je disais attention la minute de silence... maintenant je fais juste le bâton de pluie et le temps qu'il s'écoule... hop... normalement ça doit s'installer là, ils ont reconnu le bruit là donc, Pavlov, tu vois, le réflexe et donc la consigne c'est on se pose... euhh.... normalement, on dessine pas, on tripote rien, on est tranquille, on parle pas, on prend une minute tranquille on se pose quoi... et moi ça me permet de redémarrer vraiment au niveau du niveau sonore très très bas, tu vois, donc et donc je peux redémarrer et hop ça redémarre tranquille. Observateur : Y'en a un qui est passé dans le rouge encore N : Oui il y a dû avoir... Observateur : Et là qu'est-ce que tu te dis pendant ce temps-là ? Tu les regardes ?..... N : c'est ça... Observateur : Pour savoir ce qu'ils font... ? N : Donc là j'essaie... euh... donc – moi – de faire la minute de silence, parce que pour moi aussi c'est... euh... un moment que je respecte aussi et qui est bien pour moi, ça me permet de me poser, de redémarrer tranquillement et j'essaie d'établir un contact je pense... de regarder ce qui se passe et d'établir un contact visuel avec les élèves qui sont pas dans la consigne du moment... en disant... parce que quelquefois je regarde et puis il est encore en train de dessiner et « ah oui », il se</p>

[L'enseignant fait un signe à un élève pour lui demander de se taire et d'écouter le bâton de pluie]	rappelle que... que... sans parler quoi. Quelquefois, je dois interpeller un élève en disant « hop euuh ».
--	--

Analyse en signes :

Engagement (E)	Faire une « minute de retour à soi » pour calmer les élèves et les mettre dans des conditions de travail.
Actualité potentielle (A)	Non renseigné.
Référentiel (S)	[La minute de retour à soi] : permet de faire baisser le niveau sonore pour redémarrer la classe tranquillement. [Certains élèves] : on parfois besoin d'un rappel à l'ordre, car ils ne sont pas dans la consigne du moment.
Représentamen (R)	Cindy fait une action qui ne respecte pas la consigne donnée. Des élèves sont debout.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Certains élèves] : on parfois besoin d'un rappel à l'ordre, car ils ne sont pas dans la consigne du moment.
Unité élémentaire (U)	L'enseignant demande impérativement à Cindy de stopper son action. L'enseignant demande à des élèves de s'asseoir.

Pour la deuxième enseignante :

Unité d'action n° 1

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[La cloche a sonné, les élèves sont devant la porte du couloir, le début du rang est plutôt bien rangé, la fin non] E : Dylan ! Range-toi ! ... En rang ! [Les élèves du fond se mettent en rang] E : allez-y. Lou-Anne, vous pouvez y aller. Élève : Maîtresse !! Maîtresse !!</p>	<p>Donc, pour euh, la mise en rang en fait, nan, donc ouais, pour la mise en rang, donc avec les métiers chef de rang, ça a du bon dans le sens où en début d'année on avait absolument aucun rang euuh, et que les élèves la commencent à prendre le pli, mais ce qui est... le euuh, le mauvais côté aussi de ces métiers-là, c'est que du coup, bah les chefs de rang euh viennent rappeler à l'ordre les élèves qui normalement d'eux-mêmes devraient savoir que quand ça sonne ils se mettent en rang, donc là ce qui m'embête un petit peu dans ce fonctionnement c'est ça, c'est la plupart de ces élèves-là [montre le bout du rang] – c'est toujours les mêmes – euuh, attendent qu'on vienne les rappeler à l'ordre et du coup font perdre du temps sur, sur ce moment-là.</p>

Analyse en signes :

Engagement (E)	Qualité de la mise en rang, en forme et en durée
Actualité potentielle (A)	Non renseigné
Référentiel (S)	[Le métier de chef de rang] : permet d'arriver à avoir un rang. [Le métier de chef de rang] : n'a pas l'incidence attendue sur les élèves manquant d'autonomie, qui attendent toujours un rappel à l'ordre pour se mettre en rang. [Certains élèves] : ont systématiquement besoin d'un rappel à l'ordre et nous font perdre du temps.
Représentamen (R)	La fin du rang n'est pas en place.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Certains élèves] : ont systématiquement besoin d'un rappel à l'ordre et nous font perdre du temps.
Unité élémentaire (U)	L'enseignante demande à Dylan de se ranger impérativement.

Unité d'action n° 2

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
[Le rang commence à entrer dans le couloir dans un brouhaha] E : Stop, stop, Thibaut ! C'est pas Thibaut... Et Lorenzo !	Observateur : Donc là t'as des élèves qui te demandent des choses peut-être, y'a Hugo qui te dit... ? E : non, c'est que, il me parlait pas, il était en train de bousculer un autre... donc sur le moment du rang et ce qui pose problème aussi en fait sur cette partie-là, rentrer dans le couloir, le fait de respecter un moment de silence et un sas de décompression, ce groupe-là, j'ai énormément de mal à le lui faire comprendre

Analyse en signes :

Engagement (E)	Non renseigné
Actualité potentielle (A)	Non renseigné
Référentiel (S)	[Faire comprendre le respect d'un moment de silence lorsqu'on rentre dans le couloir – sas de décompression] : j'ai énormément de mal à le faire comprendre à ce groupe-classe.
Représentamen (R)	Un élève que l'enseignante prend pour Thibaut bouscule un autre élève.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Faire comprendre le respect d'un moment de silence lorsqu'on rentre dans le couloir – sas de décompression] : j'ai énormément de mal à le faire comprendre à ce groupe-classe.
Unité élémentaire (U)	L'enseignante demande impérativement à l'élève qu'elle pense être Thibaut de stopper son action

Unité d'action n° 3

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[Les derniers élèves entrent dans le couloir, l'enseignante ferme le rang. Les élèves posent leur manteau dans le couloir et attendent devant la porte de la classe]</p> <p>E : Allez-y</p> <p>[Certains élèves rentrent en classe, d'autres sont encore en train de poser leur manteau. L'enseignante entre en classe].</p>	<p>De même que ce moment-là [entrée dans le couloir] pose souci je trouve, puisque la plupart des élèves, euh donc là on le voit pas, mais y'a les toilettes à l'arrière, profitent de ce... moment entre la cour... et leur entrée en classe pour souvent aller aux toilettes et ça, c'est un moment qui est pas évident à gérer parce que du coup il faut avoir un œil sur tout le monde et puis les élèves ont profité de rentrer quand ils étaient en début de rang donc je les ai pas vus forcément y aller et du coup le retour en classe, on perd là aussi du temps sur la remise au travail après la récréation à cause de... de ces moments-là. Donc il faudra que je pense à une manière de fonctionner différente.</p>

Analyse en signes :

Engagement (E)	Qualité de l'entrée en classe, en forme et en durée
Actualité potentielle (A)	Élèves profitant du moment entre la cour et l'entrée en classe pour aller aux toilettes versus n'en profitant pas.
Référentiel (S)	<p>[Le moment entre la cour et l'entrée en classe] : peut être saisi par les élèves pour aller aux toilettes qui sont à l'arrière.</p> <p>[Une entrée en classe flottante] : fait perdre du temps sur la mise au travail.</p> <p>[Ce moment entre la cour et l'entrée en classe] : demande de la vigilance.</p>
Représentamen (R)	Derniers élèves entrés dans le couloir. Premiers élèves attendant devant la porte.
Interprétant (I)	Non renseigné.
Unité élémentaire (U)	L'enseignante fermant le rang, regarde les élèves. Vigilante, tente d'avoir un œil sur tout le monde. Demande aux élèves de rentrer en classe.

Unité d'action n° 4 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[Les derniers élèves entrent en classe]</p> <p>E : Shhhhh ! On est en classe !</p> <p>[Les élèves s'installent à leur place et restent debout, certains sont déjà assis]</p>	<p>Alors, pour le retour en classe ce qu'on a demandé, dans cette classe, c'est... c'était que, la plupart des élèves ne tenaient pas compte qu'ils passaient du milieu cour au couloir à classe et qu'ils ne respectaient pas en fait ces différents moments-là, ces stades dans leur remise au travail.... on leur a demandé de se mettre debout à côté de leur table</p>

<p>E : Jules. Debout s'il te plaît [L'enseignante va fermer la porte et l'élève se lève. Certains élèves discutent] E : Hugo ! [Hugo était assis, il se lève]</p>	<p>pour pouvoir un peu centrer... et concentrer leur attention sur le fait qu'on soit euuh dans un lieu de travail. C'était aussi pour leur enseigner une certaine discipline, mais euuh, ça a du mal à prendre chez certains... qui comprends pas, bahh... qui s'assied directement alors qu'on attend d'eux qui soient plutôt en train de respecter cette règle collective qu'on a mis en place, et du coup, c'est un rappel à l'ordre permanent, un rappel des règles alors qu'ils le savent pertinemment, mais voilà ce sont des élèves qui vont venir s'asseoir alors que d'autres sont debout, et même de voir les camarades debout, c'est pas gênant pour eux, donc euuh, compliqué à faire comprendre cette nouvelle règle.</p> <p>Donc voilà, là on voit pas terrible, mais c'est notamment ce que j'étais en train de dire, c'est que là les élèves attendent en fait qu'ils leur soit rappelé d'être debout, alors qu'on le fait depuis quelques mois maintenant et peut-être que j'aurais dû attendre qu'il y ait davantage de silence.</p>
---	---

Analyse en signes :

Engagement (E)	Non renseigné.
Actualité potentielle (A)	Élèves restant debout versus ceux s'asseyant directement.
Référentiel (S)	<p>[La règle « rester debout » en entrant en classe] : permet de marquer l'entrée en classe et de faciliter la remise au travail. [Certains élèves] : attendent systématiquement un rappel à l'ordre. [La règle « rester debout » en entrant en classe] : est compliquée à faire comprendre.</p>
Représentamen (R)	Les élèves s'installent à leur place et restent debout, certains élèves sont déjà assis.
Interprétant (I)	<p>Renforcement du type : [La règle « rester debout » en entrant en classe] : est compliquée à faire comprendre.</p>
Unité élémentaire (U)	L'enseignante rappelle à l'ordre les élèves qui sont assis.

Unité d'action n° 5 :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>E : Alors, quand j'aurais le silence et que tout le monde sera debout, respectera le code d'entrer en classe... Sam ! [Le bruit diminue] Vous pouvez vous asseoir</p>	<p>Et en fait je trouve qu'on est toujours partagés sur ces moments-là entre attendre une discipline bahh... exemplaire, irréprochable, donc un silence parfait pour continuer ce qui potentiellement fait perdre du temps sur la suite du travail ou alors accepter qu'il y ait quand même un tout petit peu de bruit, tout le monde était debout, tout le monde en train d'écouter et se mettre assis quand c'est demandé, donc euh... ouais donc un petit peu délicat là de...</p> <p>Observateur : Et là, là tout de suite [dans la vidéo] tu te dis quoi ? enfin, tu te dis, « bon tant pis », « je les fais asseoir même si c'est pas... »</p> <p>E : euhh là non je me suis pas forcément dit « bon tant pis », j'ai dit, c'est bon on y va sachant que comme c'est une classe dans laquelle il est assez compliqué d'avoir zéro bruit... on a toujours des élèves qui font des bruits parasites, je pense que la tolérance au bruit ou euh... le niveau d'acceptation, je l'ai peut-être un petit peu assoupli.</p>

Analyse en signes :

Engagement (E)	Obtenir le silence pour pouvoir démarrer ses activités.
Actualité potentielle (A)	Attendre le silence complet versus tolérer quelques bruits parasites pour lancer les activités.
Référentiel (S)	Deux référentiels contradictoires : [Attendre une discipline exemplaire, un silence parfait] : fait perdre du temps sur la suite du travail. [Accepter qu'il y ait quand même un petit peu de bruit] : permet de lancer les activités plus rapidement. [Dans cette classe] : il est compliqué d'avoir « zéro bruit ».
Représentamen (R)	Tous les élèves sont debout et sont attentifs.
Interprétant (I)	Renforcement du type : [Accepter qu'il y ait quand même un petit peu de bruit] : permet de lancer les activités plus rapidement. [Dans cette classe] : il est compliqué d'avoir « zéro bruit ».
Unité élémentaire (U)	L'enseignante décide que la classe est suffisamment attentive et demande aux élèves de s'asseoir.

Certains éléments du verbatim ont été utilisés en dehors de l'analyse en signes, pour une analyse plus générale, ils n'apparaissent donc pas dans les passages cités plus haut. Pour information, la totalité du verbatim de chaque enseignant sera ajoutée également ici :

Premier enseignant :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[La cloche vient de sonner] E : Mettez-vous en rang [en rassemblant les élèves physiquement]</p> <p>Amin : On passe à la télé !!! E : Mettez-vous en rang, allez !</p>	<p>Voilà, alors, là, ça a sonné, euh, j'essaie de rassembler les élèves pour qu'ils fassent un groupe à peu près homogène, en même temps je regarde si y'en a pas qui sont encore dans la cour, en train de se balader, pour voir si euh j'ai à peu près ma classe complète quoi.</p> <p>Là y'a Amin qui a pas respecté la consigne que j'ai dit en classe avant, alors.... C'est pas très grave, je m'y attendais un peu quelque part</p> <p>Alors juste à droite, on a vu Andy avec la balle bleue, donc Andy c'est un petit gamin qui est très agité, qui bouge toujours, qui se lève en classe, etc. C'est pas facile qu'il reste... euh..j'ai du mal à le garder dans le rang... sans qu'il pousse les autres, sans qu'il donne des coups de pied, donc là y'a une balle.... euh... ça l'attire</p> <p>Et, on voit aussi là une élève qui approche... Ce que je trouve pas facile à ce moment-là... euh... moi mon objectif c'est de rassembler les élèves rapidement et d'aller en classe rapidement pour... euh... éviter de perdre du temps.... euh... à ce moment-là. J'ai ça en tête, et c'est aussi un moment où les élèves euh... viennent me voir... « il s'est passé ça dans la cour »... « il m'a dit ça »... euuh « qu'est ce qu'on fait cet après-midi » euuh... y'a plein de trucs qui fusent... et... euh en général je....</p> <p>Observateur : et donc comment tu fais quand ils viennent te voir comme ça ?</p> <p>N : En général... euh.... je dis on en parlera plus tard euh.... sauf s'il y a vraiment un cas de.... violence, de choses qui me semblent importantes et que je peux essayer de traiter rapidement euh.... Dans le rang en disant « bah non, qu'est-ce qui s'est passé, voilà tu viens t'excuser</p> <p>Observateur : Ok, donc là c'est ce qu'ils font en fait</p> <p>N : ouais</p> <p>N : voilà, donc on voit, Andy, je lui ai demandé de me donner la balle, il me l'a pas donnée, il l'a jetée sur.... pour la rendre à celui qui me la donne.</p> <p>Donc là y'a deux élèves qui sont début de rang de... qui ont le métier début de rang cette semaine et eux ils sont bien positionnés, ils attendent, ils ont une fonction particulière par</p>

<p>[les derniers élèves entrent dans le couloir, un élève fait des acrobaties]</p>	<p>Donc voilà, là je vérifie que le rang démarre, parce que quelquefois ça démarre et ils sont en train de causer, y'a la moitié qui sont encore euuh, dans la cour. Alors là, t'as vu Andy, il a pas de balle, mais il continue avec... Donc on va voir là, c'est Anaïs qui est... euh... de porte... donc elle tient la porte et dès que tout le monde est passé, elle doit courir pour aller... tenir l'autre porte. Normalement on va l'attendre.</p>
<p>[brouhaha des élèves, qui circulent plus ou moins en rang]</p>	<p>Alors là ça a été le fruit d'une négociation parce que... euh... là y'a les CP qui rangent leurs manteaux euuh la porte qui reste ouverte c'est celle-là parce qu'elle est bloquée. On n'a rien pour bloquer celle-là [l'autre]. Et avec la maîtresse des CP on a du coup défini que euh... moi je me mettais là [sur la gauche] sinon on a une collision avec les CP qui mettaient les manteaux, c'était un peu le bazar. Donc du coup on a trouvé ce système où je viens les faire buter contre la porte [celle de gauche] qui est fermée, donc du coup ça fait un arrêt, mais tu vois que les premiers de rang, ils... je voulais les renvoyer parce que normalement ils devaient attendre là [devant la porte fermée] alors que là ils attendent au bas de l'escalier Observateur : Ok, donc là tu les as renvoyés au niveau de... N : voilà, au bon endroit, là mon objectif c'est de reformer tout le rang, que j'ai... euh... Ma préoccupation principale euuh, c'est de monter assez rapidement en classe et que j'ai... tout le monde de visu, c'est-à-dire que... La question de la sécurité, que je perde pas des élèves, que j'en n'oublie pas... euuh... avoir au maximum, 30 élèves si possible, tout le temps en visuel. Voilà, donc là je vais attendre pour que le... rang se reforme.</p>
<p>E : Tu te ranges [rassemblement des élèves avant d'entamer la montée des escaliers]</p>	<p>Donc là j'essaie que ça se tasse là [en montrant sur la gauche], je peux dire en rang deux par deux mais en fait, je m'en fiche, c'est juste que ce soit... à peu près une colonne. Bon là c'est pas trop une colonne... pour que ça empiète pas trop sur l'espace des... CP à côté</p>
<p>[les élèves commencent à entrer par la porte et à monter les escaliers]</p>	<p>Donc, là j'ai dû donner le feu vert normalement, on voit là [dans l'escalier] j'ai dû faire « allez-y ». donc la consigne c'est qu'ils passent comme ça [derrière le poteau], et y'en a souvent... tu vois là... qui passent comme ça [devant le poteau], quand c'est comme ça je leur dis « non tu fais demi-tour, tu reviens », pour qu'il y ait vraiment un sens unique, que ça respecte un cheminement qu'on a défini quoi.</p>

<p>[brouhaha d'élèves dans le couloir qui discutent, posent leurs manteaux, se bousculent].</p> <p>E : [l'enseignant siffle doucement] Shhh. [discussions d'élèves] [deux élèves se bousculent un peu]</p> <p>E : [à une élève] Anaïs, tu resteras devant la porte ?!</p> <p>E : [à une élève qui traîne dans le couloir] Anna ? [Les élèves entrent en classe et s'installent] é1 : Oh non, y'en a qui l'ont cassé ! é2 : Bouge E : Non, tu vas t'asseoir (???) [Brouhaha d'élèves]</p>	<p>possibilité, donc souvent ils redemandent, je leur dit « mais si vous pouvez vous savez bien » « ah, mais la maîtresse elle veut pas » « oui, mais avec moi c'est possible »... en principe, au début c'est pareil, au début de l'année j'ai « oui vous pensez à boire pendant la récréation » tout ça, puis après je voyais...ils ont couru comme des fous, ça a sonné, ils sont déjà... enfin... je sais pas.</p> <p>Alors voilà, une qui boit.... Donc là je me mets à la porte, ça me semble important de marquer l'entrée en classe, c'est-à-dire que euh.... On n'entre pas en classe sans mon autorisation, je suis à la porte et quand je vois que y'a un nombre suffisant d'enfants qui ont posé leur manteau... euh je les fais entrer, soit le matin, c'est là où je dis « bonjour », « good morning » à chacun, euh... d'avoir un regard, de toucher l'épaule quand il passe [en mimant le mouvement] « bonjour », qu'il y ait un contact individuel à chaque fois et puis, pour canaliser un peu l'entrée, pour pas que ce soit le bazar... euh en leur demandant de pas courir en rentrant... Observateur : et là pour la récréation en particulier tu, tu leur redis pas bonjour, mais tu fais quelque chose ? tu te places à la porte et tu les regardes entrer ? N : oui, c'est ça, systématiquement je me place à la porte pour les regarder entrer, parce que là, à la fois, ça me permet d'avoir un regard dans la classe, qui est très partiel, parce qu'ils peuvent faire des bêtises sans que je voie, parce que, comme... y'a l'avancée du mur, je vois pas grand-chose en fait, mais je vois un petit peu quand même, et à la fois, je regarde ceux qui sont encore ici [dans le couloir], après je vois pas ceux qui sont sur le côté, ceux qui sont là...</p> <p>C'est aussi un moment où ça peut se pousser un peu ici, j'essaie de canaliser un peu en disant « doucement, vous poussez pas »</p> <p>Observateur : Donc là t'as demandé à Anaïs encore de tenir la porte, c'est ça ? C'est son métier porte en fait ? N : oui voilà, elle est portière, donc elle a fait la porte en bas, la porte verte au milieu, la porte en haut. Je fais retirer les manteaux systématiquement, là y'a une petite bataille où j'ai pas lâché parce que.... ils rentraient tous avec le manteau c'était.... ça alourdissait les chaises qui... après ça tombait, etc. Donc y'a un petit jeu, y'a quelques filles qui essaient à chaque fois de passer, en lousdés avec le manteau. Je leur dis « nan, nan » « oh, mais j'ai froid dans la classe », « nan, mais si tu veux je remettrai le chauffage plus fort ».</p>
--	---

<p>[L'enseignant s'approche du tableau de comportement]</p> <p>E : alors là, tu vas directement en orange pour ça, directement</p>	<p>Alors, retour de récréation, alors là, ils sont en train de se poser, donc je les laisse entrer tranquille, sauf si y'a un moment, souvent y'a encore des.... C'est un moment que j'ai du mal à... bien intégrer ça... euh... où des élèves me sollicitent dans le rang, « l'autre il m'a donné un coup de pied, il m'a poussé, il a fait ci il a fait ça »... euhh. J'essaie de le gérer rapidement en fait, j'ai l'impression que j'expédie un peu ces trucs, sauf si je sens que y'a vraiment un truc qui me paraît grave et que... il va falloir traiter, mais... euhh... je suis un peu embêté parce que le.. par rapport à ça, moi dans mon esprit, c'est des choses qui faudrait traiter en espèce de... conseil de... un peu conseil de classe hebdomadaire, si y'a des problèmes dans le rang, de redire les choses, etc., mais c'est ma collègue qui a EMC et qui intègre cette dimension-là donc, de manière générale... l'histoire des conflits... euh... entre élèves.... je me sens un peu démuni parce que... pour l'instant j'ai pas trouvé d'autres outils de... d'autre espace pour gérer ces trucs-là. Et, c'est souvent à ces moments-là [entrée en classe] que ça émerge, ils vont me dire dans la cour y'a eu ci, y'a eu ça, ils auront essayé de me le dire en rang en bas et puis je leur dit « on se range, on se range, on y va », ils ont essayé de me le redire là.</p> <p>Observateur : Ok, donc là y'en a un qui est venu te voir pour te dire quelque chose ou autre ?</p> <p>N : Alors là je sais pas, ouais...</p> <p>Observateur : là qu'est-ce que tu fais du coup ? [il va vers le tableau de comportement]</p> <p>N : Ah ouais ! Alors, là qu'est-ce qu'il a fait Andy... ? Andy il a fait une connerie là... une connerie... et je l'ai changé de couleur, alors je sais plus ce que c'était... euuuh.... Donc ça c'est le tableau des comportements, et euuuh, souvent c'est par rapport au.... chuchotage, aux bavardages intempestifs, après avoir prévenu moult fois, tu descends dans le comportement.... avec la possibilité d'y remonter dans la journée si ça se passe bien quoi... de remonter dans les couleurs. Là je sais plus ce qu'il a fait, mais euhh... Ça m'a paru un comportement vraiment déplacé... Peut-être on peut revenir un tout petit peu en arrière, on va peut-être voir, parce que je.... lui dit là tu passes en orange direct.</p> <p>Observateur : c'est quelque chose, il a essayé de toucher au tableau non ?</p> <p>N : Ouais, je pense qu'il a essayé de changer une étiquette et donc comme c'est un des trucs... une des rares choses... euhh... enfin j'essaie de sacraliser quelques trucs dans la classe par rapport aux comportements, etc. euh... sacraliser c'est un terme un peu religieux, mais... euh... d'instituer des choses qui sont importantes, qui doivent pas bouger, donc ça... genre... personne a le droit d'y toucher... c'est le... baromètre du comportement, donc il avait essayé de filouter</p>
--	---

<p>[l'enseignant prend le bâton de pluie] E : Cindy, tu t'arrêtes [s'approche du tableau de comportement] tu vas directement en rouge là. E : [revient vers le centre de la classe] Bon... E : Euh... les filles, assis [met en marche le bâton de pluie] [Une élève dans le fond boit, et se rend compte que quelqu'un est à la porte, elle lui fait signe d'entrer] [Certains élèves continuent leurs activités et leurs conversations] [L'enseignant répond par un signe de tête à un élève qui lui a demandé quelque chose] E : Shhhh. [Les élèves se calment peu à peu] [Un élève lève la main] [L'enseignant fait un signe à un élève pour lui demander de se taire et d'écouter le bâton de pluie].</p>	<p>donc je l'ai pris.... euh... y'a plein d'autres moment où je laisse un peu... où je lâche un peu la vapeur, mais là aussi l'histoire du bâton de pluie, là, c'est un truc que j'ai posé que j'essaie de tenir un peu fermement, donc c'est la minute de retour à soi euuh, que je fais systématiquement au retour de chaque récréation, chaque moment, et maintenant je fais aussi.... Au début je faisais pas l'arrivée le matin à 8 h 40, maintenant je le fais aussi systématiquement, à un moment donné, quand on arrive dans la classe on se pose pour une minute de silence... euuh... et c'est le bâton de pluie qui donne... euh... le son du bâton de pluie donne le signal, avant je disais attention la minute de silence... maintenant je fais juste le bâton de pluie et le temps qu'il s'écoule... hop... normalement ça doit s'installer là, ils ont reconnu le bruit là donc, Pavlov, tu vois, le réflexe et donc la consigne c'est on se pose... euuh.... normalement, on dessine pas, on tripote rien, on est tranquille, on parle pas, on prend une minute tranquille on se pose quoi.... et moi ça me permet de redémarrer vraiment au niveau du niveau sonore très très bas, tu vois, donc et donc je peux redémarrer et hop ça redémarre tranquille. Observateur : Y'en a un qui est passé dans le rouge encore N : Oui il y a dû avoir... Observateur : Et là qu'est-ce que tu te dis pendant ce temps-là ? Tu les regardes ?..... N : c'est ça... Observateur : Pour savoir ce qu'ils font... ? N : Donc là j'essaie... euuh... donc – moi – de faire la minute de silence, parce que pour moi aussi c'est... euuh... un moment que je respecte aussi et qui est bien pour moi, ça me permet de me poser, de redémarrer tranquillement et j'essaie d'établir un contact je pense... de regarder ce qui se passe et d'établir un contact visuel avec les élèves qui sont pas dans la consigne du moment... en disant... parce que quelquefois je regarde et puis il est encore en train de dessiner et « ah oui », il se rappelle que... que... sans parler quoi. Quelquefois, je dois interpellé un élève en disant « hop euuh ».</p>
---	---

Deuxième enseignante :

Verbatim du moment de classe	Verbalisation au cours de l'entretien d'autoconfrontation
<p>[La cloche a sonné, les élèves sont devant la porte du couloir, le début du rang est plutôt bien rangé, la fin non] E : Dylan ! Range-toi ! ... En rang ! [Les élèves du fond se mettent en rang]</p>	<p>Donc, pour euh, la mise en rang en fait, nan, donc ouais, pour la mise en rang, donc avec les métiers chef de rang, ça a du bon dans le sens où en début d'année on avait absolument aucun rang euuh, et que les élèves la commencent à prendre le pli, mais ce qui est... le euuh, le</p>

<p>E : allez-y. Lou-Anne, vous pouvez y aller. Élève : Maîtresse !! Maîtresse !!</p> <p>[Le rang commence à entrer dans le couloir dans un brouhaha] E : Stop, stop, Thibaut ! C'est pas Thibaut... Et Lorenzo !</p> <p>[Les derniers élèves entrent dans le couloir, l'enseignante ferme le rang. Les élèves posent leur manteau dans le couloir et attendent devant la porte de la classe] E : Allez-y [Certains élèves rentrent en classe, d'autres sont encore en train de poser leur manteau. L'enseignante entre en classe].</p> <p>Partie non-filmée (filmée au sol) Anderson : T'es caméraman ? Dylan : euuh c'est quoi ? Ethan : une tablette Élève : ooh Ethan : j'ai la même ! Dylan : Photo, cheese !</p> <p>[Les derniers élèves entrent en classe] E : Shhhhh ! On est en classe !</p>	<p>mauvais côté aussi de ces métiers-là, c'est que du coup, bah les chefs de rang euh viennent rappeler à l'ordre les élèves qui normalement d'eux-mêmes devraient savoir que quand ça sonne ils se mettent en rang, donc là ce qui m'embête un petit peu dans ce fonctionnement c'est ça, c'est la plupart de ces élèves-là [montre le bout du rang] – c'est toujours les mêmes – euuh, attendent qu'on vienne les rappeler à l'ordre et du coup font perdre du temps sur, sur ce moment-là.</p> <p>Observateur : Donc là t'as des élèves qui te demandent des choses peut-être, y'a Hugo qui te dit... ?</p> <p>E : non, c'est que, il me parlait pas, il était en train de bousculer un autre... donc sur le moment du rang et ce qui pose problème aussi en fait sur cette partie-là, rentrer dans le couloir, le fait de respecter un moment de silence et un sas de décompression, ce groupe-là, j'ai énormément de mal à le lui faire comprendre</p> <p>De même que ce moment-là [entrée dans le couloir] pose souci je trouve, puisque la plupart des élèves, euh donc là on le voit pas, mais y'a les toilettes à l'arrière, profitent de ce... moment entre la cour... et leur entrée en classe pour souvent aller aux toilettes et ça c'est un moment qui est pas évident à gérer parce que du coup il faut avoir un œil sur tout le monde et puis les élèves ont profité de rentrer quand ils étaient en début de rang donc je les ai pas vu forcément y aller et du coup le retour en classe, on perd là aussi du temps sur la remise au travail après la récréation à cause de... de ces moments-là. Donc il faudra que je pense à une manière de fonctionner différente</p> <p>Juste pour revenir sur le moment qui y'a eu là entre euuh la rentrée en classe ou pas euuh, généralement j'essaie de me positionner au niveau de la porte d'entrée parce que, les élèves qui restent dans le couloir si j'ai le dos tourné continuent de faire les imbéciles, ceux qui sont en classe le font aussi donc du coup la position que j'adopte la plupart du temps c'est de me mettre entre les deux en fait, entre la porte et... pour voir en fait les deux côtés. Ce qui pose souci là aujourd'hui c'est que j'avais baaah du coup des élèves qui étaient forcément intéressés par euuh le fait qu'on soit filmés et d'autres dans la classe qui commençait déjà à ne pas être à leur place et puis à faire un petit peu de chahut.</p> <p>Alors, pour le retour en classe ce qu'on a demandé, dans cette classe, c'est... c'était que, la plupart des élèves ne</p>
---	--

