

L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale

The use of rituals and routines by novice teachers. An example of initial training mobilization

Marc Pidoux, Boris Martin, Élodie Brülhart et Laurence Court



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11532>

DOI : 10.4000/ree.11532

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Marc Pidoux, Boris Martin, Élodie Brülhart et Laurence Court, « L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale », *Recherches en éducation* [En ligne], 50 | 2023, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 07 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11532> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11532>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'utilisation des rituels et des routines par les enseignants novices. Un exemple de mobilisation des apports de la formation initiale



Marc Pidoux

Professeur associé, Unité d'enseignement et de recherche « Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes » (UER AGIRS), Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Boris Martin

Professeur associé, Unité d'enseignement et de recherche « Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes » (UER AGIRS), Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Élodie Brülhart

Chargée d'enseignement, Unité d'enseignement et de recherche « Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes » (UER AGIRS), Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Laurence Court

Chargée d'enseignement, Unité d'enseignement et de recherche « Acteurs, Gestions, Identités, Relations, Systèmes » (UER AGIRS), Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Résumé

Cette contribution présente les résultats de l'exploitation par des enseignants novices de rituels et de routines dans l'enseignement primaire. Ces gestes de métier, qui s'apprennent essentiellement par mimétisme durant les stages, questionnent le dispositif de formation en alternance intégrative de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. En effet, certains enseignants novices montrent d'importantes difficultés à gérer leur classe et à exploiter les potentialités des rituels et des routines, tant pour le développement des élèves que pour l'organisation de la classe.

Mots-clés : rites et rituels, formation des enseignants, enseignement primaire et élémentaire, Suisse

Abstract

The use of rituals and routines by novice teachers. An example of initial training mobilization — This paper presents the results of exploitation by novice teachers of rituals and routines in primary education. These professional gestures, which are learned mainly through mimicry during internships, question the integrative work-study program of the Haute école pédagogique du canton de Vaud. Indeed, some novice teachers show significant difficulties in managing their class and exploiting the potential of rituals and routines, both for the development of the pupils and for the organization of the class.

Keywords: rites and rituals, teacher training, primary and elementary education, Switzerland

Le présent article rend compte des résultats portant sur l'appropriation et l'usage des routines et des rituels dans le cadre d'enseignements dispensés par des enseignants novices (EN) exerçant en école primaire dans la partie francophone de la Suisse¹. Notre étude s'intéresse en particulier à leur mise en place et leur utilisation en interrogeant les *savoirs robustes* (Mayen, 2013) sur lesquels ils se basent pour agir. La formation dispensée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) en gestion de classe se déroule sur trois années et s'inscrit dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Plus d'un sixième de la formation, 33 crédits ECTS², a lieu en établissement scolaire sous la supervision d'un praticien formateur³ (PF). Dans le cadre de cours ou de séminaires, les futurs enseignants suivent deux modules spécifiquement destinés à la gestion de classe, pour un équivalent de 9 crédits, ainsi qu'un module de 6 crédits consacré au partenariat et à la collaboration en lien avec la gestion de la classe⁴.

Diverses recherches, issues d'approches différentes, ont souligné l'importance des routines et des rituels, tant pour conduire une classe (Gaudreau, 2017 ; Martineau & Gauthier, 1999) que pour soutenir les apprentissages (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000 ; Hatchuel, 2005 ; Marchive, 2007). Posant comme hypothèse générale qu'une partie des difficultés rencontrées dans le cadre de la prise en charge des enseignements disciplinaires est en lien avec des compétences insuffisantes en gestion de classe, notamment celles liées aux routines et rituels, plusieurs hypothèses en découlent. Premièrement, la mobilisation des connaissances issues de la formation en stage professionnel est prééminente à celle des savoirs dispensés dans les cours et les séminaires. Ensuite, la fragilité des EN en gestion de classe les amène à prendre les « trucs » et les « recettes » observés et jugés efficaces dans leur formation pratique, sans les questionner en regard du développement des élèves. Pour finir, la nécessité de collaborer avec les collègues de l'établissement scolaire d'insertion les amène à reproduire les modèles proposés par des enseignants expérimentés, sans forcément les interroger en regard des savoirs acquis en formation. Ces hypothèses impliquent que tout ou partie des EN ne bénéficient pas encore d'un répertoire de *savoirs robustes* (Mayen, 2013) sur lesquels s'appuyer dans leur gestion de classe.

Les compétences en gestion de classe restent difficiles à transmettre et sont souvent peu visibles (Losego et al., 2011). Ainsi, interroger la construction des *savoirs robustes* en gestion de classe permettrait d'adapter la formation, en vue de permettre aux EN de disposer des ressources nécessaires à l'issue de celle-ci pour se préoccuper en priorité du développement des élèves et ne plus se disperser.

1. La pertinence des rituels et des routines en gestion de classe. Repères théoriques

1.1. La gestion de classe et les enseignants novices

La définition de la gestion de la classe que nous avons adoptée consiste en l'ensemble des actions, de l'enseignant et des élèves, qui permettent d'établir les meilleures conditions possibles pour vivre ensemble et apprendre (Boutet, Royer & Gagné, 2016). Ainsi, les EN, considérés au sens de Michaël Huberman (1989) dans les trois premières années d'activité professionnelle,

¹ Le public d'élèves est composé d'enfants âgés de 4 à 12 ans (1^{re} à 8^e année de la scolarité obligatoire).

² European credit transfer system ; un crédit représente entre 25 et 30 heures de travail, dont les cours et séminaires en présentiel. Dans la suite du texte, nous ne mentionnerons plus « ECTS » étant entendu que tous les crédits cités sont ECTS.

³ Rôle assimilable à celui de tuteur selon Chaliès et al. (2009).

⁴ En parallèle, ils suivent trois modules spécifiquement destinés à la gestion des apprentissages, pour un équivalent de 12 crédits. Les cours et séminaires liés à des approches didactiques représentent plus de 60 crédits dans la formation. Un seul module de la formation, destiné exclusivement aux enseignants des quatre premières années de la scolarité (4 à 8 ans), articule explicitement la gestion de classe et la gestion des apprentissages. Il représente 6 crédits. Trois modules d'intégration, représentant 9 crédits, ont pour objectif de mettre en lien les apports des cours et des séminaires avec les expériences en stage, par la constitution d'un dossier de formation et des analyses de pratiques professionnelles.

rencontrent généralement de nombreuses difficultés en gestion de classe qui relèvent notamment de trois caractéristiques.

La faible articulation de la gestion des apprentissages et de la gestion de classe, comme première caractéristique, est au cœur des difficultés des EN (Durand, 1996). Ils agissent dans des perspectives à court terme en se centrant, dans un premier temps, essentiellement sur la transmission des contenus et peu sur la gestion de la classe (Chouinard, 1999). Fréquemment bousculés par des problèmes de discipline, ils basculent alors dans une phase de « survie » (D'Ortun & Pharand, 2009). Dès lors, leur préoccupation principale devient l'organisation de la leçon et la gestion des interactions par la discipline et l'ordre, au détriment du sens de leur action et de la gestion des apprentissages (Bucheton & Soulé, 2009).

Le manque de distance par rapport à ses gestes professionnels constitue la deuxième caractéristique. L'EN a tendance à appliquer d'une part le programme à la lettre et d'autre part des règles et des théories sans les contextualiser (Lambotte, 2002). Il se calque fortement sur des modèles d'experts qui l'ont marqué et qu'il a rencontrés dans son parcours de formation ou d'élève (Chouinard, 1999).

La dernière caractéristique se réfère à un déficit de connaissances procédurales par rapport à la conduite d'une classe. L'EN dispose d'une gamme restreinte de modèles d'action, de qualité inférieure à celle des enseignants experts. Ses savoir-faire et ses automatismes sont peu stabilisés (Chouinard, 1999). Il fonctionne généralement par tâtonnement, en vue de trouver le meilleur geste professionnel possible (Opinel, 2002). Afin de développer sa capacité à « routiniser » ses actions, il devrait être en mesure d'installer avec ses élèves des rituels et des routines, tant pour sécuriser la classe que pour structurer l'espace et le temps (Lacourse, 2008).

1.2. L'utilisation des rituels et des routines avec les élèves

Durant la formation initiale ou dans le cadre de l'exercice professionnel, les EN héritent de pratiques où la distinction entre routines et rituels, comme leurs utilisations, varient considérablement (Vannier & Merri, 2015). Nous avons néanmoins choisi de proposer une distinction entre les rituels et les routines.

Les rituels scolaires, en se répétant, structurent collectivement divers espaces, temporalités et interactions dans le but « de produire des effets psychiques durables sur des individus soumis à un ordre didactique » (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000, p. 122). De plus, ils jouent un rôle important dans les transitions entre les espaces et les temporalités (Purdy, 2015), comme le passage de l'extérieur à l'intérieur de l'école durant lequel l'enfant va entrer dans le rôle de l'élève. Ils tendent à renforcer les dimensions symboliques de la vie dans une classe, favorisant le développement des individus à condition que les enseignants laissent une marge de manœuvre dans leur appropriation par les élèves (Hatchuel, 2005). Quand les rituels perdent leur dimension symbolique et d'apprentissage, ils se transforment en routines (Montandon, 2015).

À l'instar des rituels, les routines sont des cadres de comportements définis, attendus et répétés dans diverses situations. Elles limitent la complexité et l'imprévisibilité inhérentes à la vie dans une classe et contribuent à favoriser un sentiment de sécurité chez les élèves. Elles sont une des clés d'une gestion de la classe efficace (Doyle, 2006). Les routines relèvent de *l'organisation sociale, didactique et matérielle ou relationnelle* d'une classe (Nault, 1998). Sur cette base, nous proposons de les répartir en deux grandes catégories de routines : les routines sociales et les routines didactiques.

Les routines sociales ont pour but de cadrer les déplacements et les interactions dans la classe, hors des actions liées directement à l'apprentissage. On peut les diviser en deux sous-ensembles : organisationnelles et relationnelles. Les routines sociales organisationnelles concernent l'organisation du fonctionnement de la classe, en regard d'un canevas temporel et spatial.

Elles définissent des comportements attendus des élèves par rapport à la gestion de leurs affaires personnelles. Elles clarifient les comportements attendus lors d'une transition ou d'une modalité de travail. Les routines sociales relationnelles servent à gérer les interactions verbales et non verbales dans la classe.

Les routines didactiques sont liées à la mise en place des conditions en vue d'apprentissage. Elles peuvent concerner les modalités d'accès à l'enseignant, la préparation du matériel, mais aussi la distribution de fiches, le rendu des devoirs, la facilitation de l'entrée des élèves dans une discipline d'enseignement, le rappel des éléments principaux de la leçon précédente par des élèves ou l'annonce du programme de la leçon, etc.

1.3. Les gestes de métier

La mise en place et l'utilisation de routines et de rituels, tout comme l'utilisation de différents niveaux de rétroactions de base, instructive et métacognitive (Kessen-Griep & Terry, 2016 ; Dean et al., 2012) qui offrent aux élèves un étayage efficient dans leurs apprentissages, sont des gestes de métier. Ces derniers se réfèrent à des ensembles de normes, de valeurs, de perceptions, de croyances exprimées et partagées dans la pratique enseignante (Jorro, 2007).

1.4. Les *savoirs robustes*

Pour maîtriser ces gestes de métier, les enseignants devraient, au cours de leur formation, construire des *savoirs robustes* (Mayen, 2013). Il s'agit de savoirs pertinents pour les situations présentes ou futures qu'ils rencontreront dans leur activité professionnelle. Ces savoirs sont solides et permettent d'analyser, de comprendre, d'agir et d'apprendre dans de nombreuses situations professionnelles, de manière autonome. Ils peuvent émaner d'apports scientifiques ou venir des pratiques efficaces découvertes et par la suite adaptées par des professionnels.

Par exemple, mettre en place et utiliser des routines ou des rituels avec les élèves, afin de gérer efficacement le temps et l'espace, et d'induire de la prévisibilité (Doyle, 2006), constitue un savoir robuste. Ce dernier peut jouer un rôle important par rapport à la différenciation de l'enseignement et favoriser une part d'autonomie des élèves dans le fonctionnement de la classe (Gaudreau et al., 2012 ; Lacourse, 2002 ; Nault, 1998).

1.5. Trois modèles en lien avec la gestion de la classe et l'activité de l'enseignant

Pour étayer notre cadre d'analyse, nous nous sommes appuyés sur trois modèles : deux d'entre eux sont centrés sur la gestion de la classe et un sur l'activité enseignante. Nous les présentons succinctement ci-après.

Le premier modèle (Bourbao, 2010) présente dix invariants de la gestion de la classe : l'accueil, l'ouverture de l'activité, l'enrôlement des élèves dans la tâche, la passation de consigne, la mise au travail des élèves, l'entretien de l'activité, la clôture de l'activité, la mise en commun, les transitions et la sortie de classe. Ceux-ci nous permettent de qualifier les étapes de la leçon et de situer précisément les moments où les rituels et les routines sont exploités.

Le deuxième modèle (Gaudreau, 2017) nous permet de qualifier leurs fonctions. Il s'appuie sur cinq composantes : la gestion des ressources (temps, espaces, matériel) ; l'établissement d'attentes claires, notamment en recourant à des rituels et des routines ; la mise en place de relations sociales positives ; la mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement ; la gestion des comportements d'indiscipline.

Le troisième modèle (Durand, 1996) permet de catégoriser et hiérarchiser les niveaux de préoccupations professionnelles des enseignants. L'ordre en classe étant le premier souci des enseignants, suivi par la participation des élèves aux activités proposées par celui-ci. Au troisième ni-

veau, les enseignants sont focalisés sur l'engagement cognitif des élèves dans le travail scolaire. Ces préoccupations nous permettent de classer les objectifs que fixent les enseignants. Les deux derniers niveaux relèvent de perspectives à moyen ou long terme : l'apprentissage et le développement des élèves, tant en regard de l'instruction que de l'éducation, dépassent le caractère immédiat et observable des trois premiers.

2. Processus de récolte et de traitement des données

Notre étude a été réalisée en cinq étapes, entre 2013 et 2018 dans le canton de Vaud, à l'exception de la phase exploratoire réalisée principalement dans un canton voisin. Il s'agissait de mettre en place un protocole qui nous permette de croiser et corroborer le discours des enseignants sur l'appropriation de leur formation et sa mise en œuvre dans leur classe.

Dans l'étape exploratoire, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs (ESD) avec sept EN d'un autre canton en nous appuyant sur une cartographie des contenus travaillés dans les modules consacrés à la gestion de la classe à la HEP Vaud, ainsi que sur le modèle des dix invariants de la gestion de classe (Bourbao, 2010). Sur la base de l'analyse interjuge des entretiens exploratoires, nous avons finalisé notre guide d'entretien.

La deuxième étape s'est focalisée sur des ESD avec 17 EN issus de la formation à la HEP Vaud étant dans leurs trois premières années d'enseignement. Pour recruter cet échantillon, nous avons sollicité par courriel les diplômés des trois dernières années et avons retenu toutes les personnes qui ont répondu positivement à notre sollicitation. Les 17 personnes qui constituent notre population de recherche sont représentatives des EN de notre canton quant aux variables suivantes : genre, ville ou campagne et degré d'enseignement. Ces premiers entretiens étaient principalement axés sur l'explicitation d'une situation jugée complexe au niveau de la gestion de classe. Les entretiens transcrits⁵ ont été traités sur la base d'une analyse de contenu. Le codage a été validé en interjuge afin de limiter les biais d'interprétation. L'ensemble des codes ont été définis en commun, afin d'en assurer leur exploitation uniforme. Cela nous a permis d'identifier plusieurs tendances, concernant les apports et manques de la formation en institution, comparées à celles issues du terrain.

La troisième étape s'est centrée sur l'analyse de l'activité des EN, au moyen d'une observation vidéo et d'un entretien de type autoconfrontation simple (EAC). Les mêmes personnes ont été sollicitées pour la réalisation d'une observation filmée. Treize d'entre elles ont accepté. Six travaillaient de la 1^{re} à la 4^e année de la scolarité et sept dans les 4 années suivantes. Les 90 premières minutes du matin ont été filmées. Une caméra était placée en fond de classe et l'enseignant portait un micro. Nous avons postulé qu'une caméra sans observateur direct réduisait les effets d'un regard externe sur le comportement habituel de l'enseignant et des élèves. Ensuite, nos sujets ont dû visionner seuls leur séquence. Parallèlement, nous avons sélectionné des extraits se rapportant chacun à un invariant de la conduite de la classe (Bourbao, 2010) pour une durée totale de 10 à 15 minutes. Dans les trois mois qui ont suivi le tournage, nous avons mené des EAC, basés sur les extraits préalablement sélectionnés. Les EN commentaient en premier lieu les extraits, puis nous leur demandions d'explicitier leurs gestes, leurs intentions et leurs références.

Dans la quatrième étape, les EAC ont été transcrits et analysés. Dans le présent article, l'analyse a été réalisée individuellement puis en interjuge. Nous avons vérifié la cohérence des observations filmées avec les propos des enseignants relevés dans les ESD et les EAC. Nous avons dénombré et mis en évidence les éléments en lien avec les rituels et les routines (cf. *infra*, tableau 1). Avant de déterminer les liens de ceux-ci avec la formation de nos sujets, il était nécessaire de comprendre comment ces derniers les mobilisaient. En effet, en dehors de la distinction entre les routines opérée par Thérèse Nault (1998), il n'existe pas de modèle de catégorisation spéci-

⁵ Nous avons renommé les enseignants afin de garantir leur anonymat.

fique pour déterminer la pertinence et l'opportunité des routines en tant que telles, dans le cadre de leur exploitation en gestion de classe. La problématique est identique pour les rituels. C'est pourquoi, nous avons recouru aux trois modèles précités, en lien avec la gestion de la classe et l'activité de l'enseignant, pour étayer nos analyses.

Tableau 1 - Exemple de codification du corpus

Items	Rituels ou routines	Invariant de la gestion de classe	Composante de la gestion de classe	Niveau de préoccupation de l'enseignant
« Je me mets toujours à la porte, pour voir à la fois le vestiaire et l'entrée en classe... Et puis je leur serre la main en leur disant généralement bonjour et leur prénom, de façon à pouvoir vraiment faire la transition entre le vestiaire, l'arrivée de la maison et l'école. Parce que je trouve que c'est un moyen aussi de les recalmer et de les resituer aussi dans le temps et dans l'espace, du fait qu'ils arrivent maintenant à l'école qu'il y a des règles, que moi je suis là et que c'est moi qui impose ces règles-là... Et puis après... Ils vont après à leur place. » (Chiara)	C'est un rituel car l'enseignant accompagne les élèves dans le passage de l'enfant à l'élève ; de l'extérieur, le monde de la famille, des copines et des copains, de la récréation, etc., à l'intérieur de la classe comme lieu d'apprentissage normé et délimité par des murs, des fenêtres et des portes. En leur serrant la main et en leur disant bonjour, elle les institue dans leur rôle d'élève et réaffirme les relations hiérarchiques au sein de la classe.	Il s'agit de l'accueil des élèves.	Ce rituel vise à activer les comportements attendus quand les enfants passent le seuil de la classe.	L'enseignante est principalement focalisée sur le contrôle des élèves : « [...] qu'il y a des règles, que moi je suis là et que c'est moi qui impose ces règles-là... »
« J'ai fait ranger leurs affaires dans leurs classeurs qui sont tous au même endroit. Certains les ont sous les tables, mais très peu... Et puis du coup j'ai décidé de faire par rangée pour pas qu'ils soient tous en même temps aux classeurs, parce qu'on perd un temps fou. » (Georgette)	C'est une routine sociale organisationnelle qui consiste à gérer les déplacements des élèves dans la classe pour ranger du matériel.	Cet item montre une activité de transition qui marque le passage d'une activité à l'autre	Cette routine sociale organisationnelle vise à gérer les ressources ; perdre le moins de temps possible ; réguler les déplacements dans la classe ; ranger le matériel de l'activité qui précède.	L'enseignante se focalise sur l'ordre dans la classe.
« Il y a pas mal de sollicitation aussi... On entend » Maîtresse, Maîtresse ! » ... Enfin, ça ils savent que s'ils m'appellent Maîtresse, ce n'est pas ça qui va faire que je vais aller vers eux ou pas... Je préfère qu'ils lèvent la main et que je puisse voyager vers eux [...] Mais là, il y en a une qui a dit » Maîtresse, mais j'ai fini ! Maîtresse, mais j'ai fini ! » J'essaie de ne pas y prêter attention. » (Émilie)	Cet item présente la manière de gérer les interactions par une routine sociale relationnelle qui consiste à demander aux élèves de lever la main pour obtenir l'attention de l'enseignante.	Le maintien de l'activité des élèves et la gestion des comportements indésirables sont au cœur de cette routine sociale relationnelle.	L'enjeu est d'établir des attentes claires sur le mode d'attirer l'attention de l'enseignante.	La préoccupation de l'enseignante concerne le maintien de l'ordre dans la classe.
« C'est aussi une chose que je fais d'habitude c'est expliquer ce que je vais faire le programme de la matinée, de la leçon, comme ça ils sont au courant [...] Ils savent à quoi s'attendre. » (César)	C'est une routine didactique car il s'agit de mettre les élèves en condition d'entrer dans diverses activités d'apprentissage.	L'enjeu est de favoriser l'enrôlement des élèves dans la tâche en donnant une prévisibilité au déroulement de la leçon.	L'EN s'efforce de favoriser l'attention et l'engagement des élèves en leur présentant le plan de la leçon.	Le souci de l'enseignant est d'encourager la participation des élèves à ce qu'il propose.

Dans la dernière étape, sur la base des observations filmées et des EAC, nous avons également déterminé, en interjuge, quels étaient les EN de notre échantillon qui éprouvaient des difficultés dans la gestion de leur classe en général, et plus particulièrement dans l'utilisation des routines et des rituels, sur la base des critères et indicateurs suivants présentés dans le tableau situé en page suivante.

Comme l'illustre ce tableau, les EN en difficulté se distinguent de leurs collègues selon plusieurs indicateurs :

- peu ou pas de travail en duo ou en groupe ;
- des modalités de régulation principalement en public et non en aparté ;
- une occupation de l'espace restreinte durant leur enseignement (essentiellement assis ou debout devant le pupitre et positionné devant la classe) ;
- les élèves modifient rarement leur comportement malgré des tentatives de régulation ;
- les EN sont fréquemment interrompus dans le fil de leur propos ;
- ils se réfèrent peu ou pas à la formation en institution et privilégient les trucs et recettes ;
- ils décrivent essentiellement ce qu'il se passe en analysant peu ou pas leur pratique et se caractérisent par une focalisation sur le comportement d'un ou deux élèves ;
- nous relevons des incohérences entre le discours et les pratiques sur la base de nos observations vidéo.

Nous présentons maintenant les résultats issus des deux dernières étapes de notre recherche.

3. Analyse de l'utilisation des rituels et des routines. Difficultés et liens à la formation

3.1. L'utilisation des rituels et routines par les enseignants novices

Nous traitons ici les résultats concernant les dix EN qui, selon les critères définis, ne sont ni en difficulté dans leur enseignement en général, ni dans l'utilisation des rituels et des routines.

Les rituels s'inscrivent principalement dans les premières minutes de la leçon. Ils marquent le passage de l'extérieur à l'intérieur de la classe dans lequel l'enfant devient l'élève attendu par l'enseignant. Ils peuvent également parfois jouer un rôle d'apprentissage.

J'aimerais que quand les élèves entrent dans la classe, ils se mettent dans l'attitude de travail, dans une atmosphère où ils vont devoir se concentrer et faire leur rôle d'élève. Donc, je veux vraiment qu'ils me voient à l'entrée. (Georgette)

On fait le calendrier où on avance la petite coccinelle pour voir sur quel jour on est [...] (Louise)

Pour la plupart des EN, les rituels sont aussi marqués par le souci de bien établir la relation hiérarchique maître-élève et d'inscrire les élèves dans le temps et l'espace scolaires, avec encore la préoccupation de construire la relation pédagogique.

Je trouve que c'est un moyen aussi de les recalmer et de les resituer aussi dans le temps et dans l'espace du fait qu'ils arrivent maintenant à l'école ; qu'il y a des règles, que moi je suis là et que c'est moi qui impose ces règles [...] Je trouve important à cet âge-là de pas être que la maîtresse qui pose des règles, mais aussi la maîtresse qui les écoute, qui est là pour les soutenir... (Chiara)

Les rituels utilisés pour les transitions et les fins de leçon marquent clairement une préoccupation dominante pour l'ordre.

Je les ai justement ramenés vers moi en faisant cette chanson qu'ils connaissent depuis la 3P et qui est pour moi un moyen de les recentrer. (Lucienne)

Comme les rituels, les routines sociales organisationnelles jouent aussi un rôle important dans les transitions durant la leçon, ainsi que pour gérer les élèves dans le temps et l'espace.

J'ai ma boîte à musique [...] et puis ils savent très bien que quand il y a la musique ils doivent ranger. (Louise)

[...] on a mis en place différentes manières de s'asseoir par terre. Il y a « le cercle » ... Il y a « en cinéma » : quand on fait des choses un peu plus formelles, on a besoin d'être concentré, d'avoir une position assez droite, et puis d'être vraiment face au tableau noir... [Il y a] « en petits paquets » : c'est pour des moments un peu plus chouettes [...]. (Lucienne)

La préoccupation pour l'ordre et le contrôle des élèves se retrouve à nouveau.

Une fois qu'ils ont rangé, ils vont chacun à leur place, ça me permet de savoir qui a rangé. Quand ils sont à leur place, ils attendent que tout le monde ait fini et soit à sa place. (Émilie)

Au cœur des routines sociales relationnelles, la main levée est le mode privilégié de prise de parole et les EN ont généralement la préoccupation de le maintenir.

Cela fait partie du cadre que j'ai mis en place au début de l'année ; où je leur ai dit qu'en gros, ils peuvent parler autant qu'ils veulent, tant qu'ils demandent la parole [...] donc à chaque fois ils lèvent la main. (Gérald)

Quand elles perdent leur dimension symbolique, qu'elles se déroulent de manière automatisée et prennent une dimension de norme acquise, les salutations de l'accueil relèvent plus d'une routine sociale relationnelle que d'un rituel, comme chez César qui accueille ses élèves sur le pas de porte, leur serre la main, leur dit bonjour tout en échangeant avec un autre enseignant.

Les routines didactiques s'inscrivent dans la perspective de mobiliser l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage de la manière la plus efficace possible, d'organiser le travail pour soutenir l'investissement des élèves dans les apprentissages.

Quand j'ai le cours d'allemand je leur dis bonjour en allemand. (Charlotte)

Je fais un système de cartes, justement pour différencier la file d'attente questions et la file d'attente corrections... Parce que [...] s'ils n'ont pas de questions, ils peuvent continuer à avancer ; tandis que les questions c'est important que j'y réponde. (Claudine)

Chez les EN, ces routines émergent généralement dans des niveaux de préoccupation liés à la participation des élèves aux tâches proposées et visent à les amener à un travail cognitif qui permettrait d'effectuer des apprentissages. Le souci de l'ordre, notamment pour gagner du temps, reste présent.

Au moment où ça sonne, l'idée [...] c'est qu'au début de chaque période, ils soient prêts pour la période suivante avec leurs affaires à leur place. (Norbert)

Nous relevons encore que l'utilisation des rituels et des routines sociales est plus présente de la 1^{re} à la 4^e année de la scolarité, alors que les routines didactiques sont plus importantes de la 5^e à la 8^e. Ce constat s'explique notamment par l'objectif de socialisation au métier d'élève (Perrenoud, 1995) du début de la scolarité. Nous observons aussi que les EN procèdent souvent par tâtonnements pour mettre en place les rituels et les routines.

[...] je suis arrivée à la conclusion que c'était peut-être la manière de faire qui n'allait pas, mais avant celle-là il y en avait eu une autre... En fait, je suis en plein test. Cela donne des essais et je vois aussi ce qui me correspond le plus. (Lucienne)

Nous avons mis en évidence ci-dessus des pratiques ordonnées qui semblent efficaces, qu'en est-il alors des novices qui n'y parviennent pas ?

3.2. Les enseignants novices en difficulté

Sur notre échantillon de 13 EN filmés, nous relevons trois enseignants en difficulté dans la gestion de leur classe, notamment dans l'utilisation des rituels et des routines.

3.2.1. Les principales difficultés en gestion de classe

En premier lieu, nous remarquons un nombre élevé de régulations effectuées par ces trois enseignants durant leurs deux périodes d'enseignement. Ces régulations intenses, souvent répétées à l'identique à l'ensemble de la classe ou à un élève en particulier, montrent qu'elles ne sont pas très efficaces. Le cours de la leçon est souvent interrompu et l'attention des élèves se focalise plus sur les interventions de l'enseignant que sur l'objet d'apprentissage.

La modalité d'enseignement dominante est frontale, avec peu de moments d'application pour les élèves et des travaux de groupe inexistant. Ces choix semblent liés à un besoin de contrôle de l'activité des élèves.

C'est vrai que je ne fais plus beaucoup de travaux par groupes ou par deux, parce que ça a été compliqué au début de l'année de gérer ça, et puis j'ai l'impression qu'ils ne travaillaient pas du tout quand je leur permettais de travailler par deux ou plusieurs... Donc je fais plus facilement soit du frontal, soit de l'individuel. (Manon)

Dans ces séquences, nous constatons que les élèves sont peu en activité. En effet, lors des périodes de frontal, l'attention de la classe est très fluctuante et les comportements inadéquats se multiplient.

Les discours de ces trois EN questionnent peu leurs pratiques et sont souvent focalisés sur des élèves dont le comportement est ressenti comme très difficile à gérer.

[...] c'est un élève qui a vraiment beaucoup de peine de toute façon à se tenir... Ça ne change pas... Ça ne changera pas ! [...] À ce moment-là faut toujours qu'il se lève pour aller regarder. (Noémie)

Nous relevons par ailleurs des contradictions entre les propos tenus par ces EN et nos observations.

[...] ils ont compris quand il faut sortir le cahier [...] j'ai même plus besoin de le dire, ils le sortent automatiquement [...] ils arrivent à leur table ils l'ont déjà sorti c'est merveilleux [...] (Noémie)

Cependant, nous observons qu'une grande partie des élèves ne sortent pas leur cahier et entendons Noémie leur dire :

Chut ! S'il vous plaît, taisez-vous et sortez votre cahier d'exercices de français ! (Noémie)

3.2.2. Les difficultés en gestion de classe liées à l'utilisation des routines et des rituels

La mise en place des rituels et des routines est marquée par une démarche d'essai-erreur et de balbutiements. Même si l'on retrouve cette caractéristique dans tout l'échantillon, au contraire de leurs collègues, les EN en difficulté n'arrivent pas à les stabiliser et à les enseigner aux élèves.

[...] je pense que j'ai changé trop souvent, trop de fois de manière... Oui, en fait, je n'ai pas assez laissé de temps de s'installer ce que je mettais en place. (Manon)

De même, nous observons que les rituels ou les routines sont mal intégrés par les élèves des EN en difficulté. Pour certains, la routinisation du lever de main n'est, au printemps, toujours pas installée.

C'est toujours compliqué à mettre en place ça... J'ai remarqué, surtout avec cette classe, le fait de lever la main pour dire quelque chose... Alors il y en a de nombreux qui ont de la peine à ça... Donc c'est vrai que je m'attarde beaucoup là-dessus. (Noémie)

L'absence ou le peu d'efficacité des routines sociales organisationnelles reporte la direction des attitudes attendues de la part des élèves sur l'enseignant. Cette situation amène l'enseignant à se mettre en difficulté car la moindre faille dans ses consignes peut déclencher des perturbations.

Souvent je leur dis oralement ce qu'il faut faire, mais je ne leur spécifie pas qu'ils doivent attendre la fin de mes explications... Et après je me rends compte qu'ils sont en train de faire pendant que je parle, donc je dois revenir [...] (Manon)

Nous relevons aussi des difficultés avec les routines didactiques. Elles sont soit absentes, soit peu pertinentes. Par exemple, Danaé ne met pas de routine en place pour définir la manière dont les élèves peuvent aller vers elle lors d'exercices d'applications ; ainsi les élèves n'ont pas de point de repère et elle doit constamment réguler.

3.3. Le rapport à la formation

Les EN qui ne démontrent pas de difficultés particulières mentionnent quelques apports des cours et des séminaires à la HEP, par exemple l'importance des rituels et des routines dans l'accueil et les premières minutes de la leçon ou encore la nécessité de mettre en place des routines pour le bon déroulement des leçons, cela reste cependant au niveau de généralités.

[...] du cours de gestion de classe, on nous a toujours dit que des fois il faut perdre du temps pour instaurer les règles et mettre les rituels en place [...] (Georgette)

De plus, plusieurs de ces sujets expriment leur difficulté à identifier les apports des cours et des séminaires, relevant que ces derniers restent très théoriques pour eux.

Je n'ai pas l'impression de réfléchir à tout cela quand je le fais, mais il y a forcément des choses qui ont été vues pendant la formation... Mais c'est vrai que la formation c'est tellement « théorique », dans le sens qu'on ne nous fait pratiquement rien pratiquer de comment on va être en classe... (Charlotte)

Néanmoins, nous relevons aussi chez ces derniers des références à la formation qui ont été intégrées dans leur processus d'intervention face aux élèves.

[...] c'est aussi à la HEP que j'ai vu que ben les routines de fonctionnement, c'était important que ce soit toujours la même chose [...] tant que c'est pas acquis et qu'ils l'ont pas intégré [...] (Lucienne)

L'importance de la pratique pour construire et développer un répertoire de gestes de métier émerge clairement de leurs propos.

Je trouve que c'est beaucoup par l'observation des autres [...] c'est en stage que j'ai vu qu'il fallait ritualiser les transitions, surtout en enfantine [...] en fait en stage on m'a beaucoup appris [...] (Louise)

Cependant, nous relevons encore que la plupart d'entre eux disent avoir peu travaillé formellement dans leur stage sur les rituels et les routines. Les PF semblent centrés sur les préparations de leçon et les démarches didactiques, mais peu, voire pas du tout, sur les gestes de métier liés aux routines et aux rituels en dehors de la phase d'accueil des élèves. Leur utilisation durant la

leçon ne donne pas lieu à une démarche réflexive autour du sens et de la concrétisation du geste de métier.

Je n'ai jamais eu un PF qui m'a donné des pistes pour améliorer ces moments de transitions [...] Quand je regardais les PF, on ne les voit pas forcément ; et puis eux ne nous en donnent pas forcément, donc ça devient compliqué... Il faudrait qu'ils soient plus orientés sur ces petites choses-là [...] et puis un petit peu moins sur des planifications qu'on ne va peut-être même pas suivre durant la matière [...] (Norbert)

Les collègues plus expérimentés et les pairs constituent des sources souvent très valorisées par ces EN pour trouver des modalités d'action qui leur conviennent.

J'ai demandé plein de choses aux enseignants plus expérimentés, comment ils faisaient à la rentrée et comment cela se passait, quels étaient les conseils qu'ils avaient à me donner et ce genre de choses-là. (César)

Toutefois, les sujets de ce groupe démontrent des capacités à analyser leurs actions.

S'il y a plusieurs élèves qui lèvent la main, j'utilise un élève qui pense avoir bien compris la consigne pour l'expliquer aux autres élèves. C'est quelque chose qu'on a vu typiquement dans les cours qu'on peut vraiment utiliser des élèves entre eux, parce que parfois ils n'ont pas les mêmes mots que nous pour s'aider à comprendre. Maintenant avec du recul, l'élève qui pense avoir bien compris cette consigne, en fait, il l'explique à moi. L'élève est tourné vers moi et je valide au fur et à mesure sa formulation. Mais j'aurais trouvé plus intéressant peut-être que l'élève se lève et qu'il regarde les autres élèves. (Norbert)

Au contraire, les EN en difficulté montrent une réflexion peu développée et peu étayée sur la pertinence de leurs choix de gestion. Ils ne semblent pas repérer leurs difficultés. Nous observons peu ou pas de références à la formation et plus particulièrement aux savoirs dispensés dans les cours et séminaires. En outre, nous relevons aussi plus de commentaires de prise de distance avec la formation ou l'évocation de « trucs » qu'ils ont repris de leur PF, sans pour autant les analyser afin de donner du sens à leur manière de faire.

[...] en stage on n'a pas fait tant que ça et à la HEP on n'a pas fait tant que ça. Et puis après on se rend compte que quand c'est pour soi-même on n'a pas besoin de faire une planification autant poussée que ce qu'on nous demande [...] à la HEP. [...] les calendriers, c'est quelque chose qu'on a fait dans toutes les classes tous les stages, là on l'a fait version simplifiée parce que le but ce n'est pas que ça prenne trop de temps [...] (Danaé)

De plus, nous avons des propositions qui montrent une compréhension ou une assimilation non maîtrisée des concepts.

[...] cela m'arrive [...] quand je pose une question de choisir [un élève] au hasard [...] je sais pas si c'était à la HEP ou [dans] une formation continue [...] quelque part on nous avait déconseillé cette technique car cela pouvait un peu générer du stress pour certains élèves [...] je ne sais plus où [mais] je sais que cela m'arrive parfois de quand même le faire [...] (Danaé)

Ces constats ouvrent la réflexion à un questionnement de la formation en alternance que nous discutons ci-après.

4. Discussion et perspectives pour la formation en alternance

Nos résultats, sans prétention de généralisation au vu de la taille de notre échantillon, montrent que pour l'utilisation des rituels et des routines, les liens que les EN tissent entre leurs gestes de métier et la formation de base jouent un rôle non négligeable dans la construction de leurs compétences en gestion de la classe.

Selon nos observations, la majorité des EN réussissent à mettre en place et à utiliser des rituels et des routines pour faciliter leur gestion de classe. Ce constat réfute donc en partie notre hypothèse générale – qui supposait qu’une part des difficultés rencontrées dans le cadre de la prise en charge des enseignements disciplinaires est en lien avec des compétences insuffisantes en gestion de classe, notamment celles liées aux routines et rituels – puisque seule une partie de notre échantillon montre de sérieuses difficultés à gérer leur classe. Cependant, chez la plupart des EN de notre étude, nous relevons une préoccupation dominante pour l’ordre dans la mise en place de routines et de rituels. Cette constatation corrobore diverses études relevant cette préoccupation comme dominante pour les novices (Bucheton & Soulé, 2009 ; Durand, 1996 ; Opinel, 2002). Les rituels et les routines ont une fonction liée à l’ordre, car ils sont au centre de la structuration de l’espace et du temps dans la vie d’une classe. Ils permettent aux EN qui réussissent à les mettre en place de négocier les transitions, toujours périlleuses par rapport à la gestion de la classe (Doyle, 2006). Nos observations montrent d’ailleurs que ceux qui n’ont pas réussi à stabiliser des rituels et des routines avec leurs élèves rencontrent des difficultés à maintenir l’équilibre dans leur classe. Toutefois, particulièrement pour les rituels, ce souci permanent et dominant pour l’ordre peut affaiblir considérablement leur sens et, par conséquent, l’investissement des élèves. Les dimensions d’apprentissage et de développement n’apparaissent que marginalement dans les préoccupations des enseignants en difficulté, alors que le rituel a par essence ces deux dimensions. La finalité, tant des rituels que des routines, reste de favoriser les apprentissages chez les élèves. Leur instrumentalisation, essentiellement à des fins de contrôle du collectif, nous donne à penser que leurs potentialités par rapport aux apprentissages des élèves sont sous-exploitées. Les routines ont un aspect fonctionnel qui se rapporte essentiellement à l’ordre et au sentiment de sécurité des élèves ; or ce dernier n’est pas mis en avant par les EN, alors qu’il joue un rôle essentiel pour permettre les apprentissages (Pain, 2009). En ce qui concerne les rituels, Françoise Hatchuel (2005) relève qu’une posture de contrôle pourrait faire obstacle à l’appropriation du rituel par l’élève. En effet, le rôle émancipateur de l’école, comme lieu favorisant le développement de l’autonomie de l’élève, pourrait en être affecté. Ainsi, nous pourrions interroger la possibilité qu’ont les élèves d’investir à long terme l’école comme un lieu d’apprentissage, si le souci du contrôle est autant présent chez l’enseignant.

Chez la plupart des EN, les rituels et les routines dans les débuts de leçon apparaissent comme des étayages pour le passage des trois seuils : *géographique* comme passage de l’extérieur à l’intérieur de la classe, *épistémique* comme préparation à l’apprentissage et *épistémologique* comme mise en activité dans une discipline d’enseignement spécifique (Brenas, 2009). Cependant, aucun d’entre eux n’a explicité le lien entre ses actions et le passage de ces trois seuils. Ce constat nous amène à supposer qu’au fil de la formation, une partie des gestes de métier s’incorporent chez la plupart d’entre eux et qu’ils ne les pensent alors plus, mais les expriment dans leurs actions.

Malheureusement, cela ne semble pas être le cas pour les EN en difficulté. Ces derniers peinent à mettre en place des rituels ou des routines stabilisées. De plus, ils utilisent peu ou de façon inefficace les routines didactiques. Ils enseignent de manière frontale la plupart du temps, souvent à un rythme peu soutenu, car ils sont constamment interrompus par des comportements indésirables. Les élèves sont rarement en activité en même temps et les contenus proposés semblent peu stimulants. Il y a probablement des facteurs contextuels, dont nous n’avons pas tenu compte, qui pourraient expliquer en partie les problèmes que rencontrent nos sujets, comme le climat d’établissement, les difficultés socioculturelles ou psychologiques de certains élèves. Toutefois, nous postulons que notre dispositif de formation en alternance n’a pas permis à ces EN de construire les *savoirs robustes* nécessaires à l’entrée dans le métier. En effet, dans l’acquisition des gestes de métier des EN, la part de mimétisme semble prédominante pour une grande part de notre échantillon, et plus particulièrement pour les EN en difficulté. C’est essentiellement dans l’observation et l’imitation des gestes des PF, des pairs ou des collègues que nos sujets ont construit leur répertoire de gestes de métier en lien avec les routines et les rituels. Ces gestes de métier ont été ensuite testés, adoptés ou rejetés. Cependant leur fondement et leurs

potentialités sont peu interrogés. Le « truc » qui fonctionne, ou pas, domine la réflexion sur la portée et le sens du geste accompli. Il ne semble pas, ou que peu, y avoir une pensée réflexive sur les gestes de métier mobilisés.

Il en résulte que malgré le dispositif de formation mis en place à la HEP Vaud pour favoriser l'articulation et l'intégration des apports des cours et séminaires avec ceux de la formation en stage, une part des EN peinent à acquérir les *savoirs robustes* nécessaires pour assurer un enseignement adapté. Des gestes de métier basiques ne semblent pas maîtrisés et l'articulation entre les apprentissages et l'organisation de la classe ne paraît pas suffisante.

Même si des constats de recherche mettent en évidence le fait que la professionnalisation des enseignants s'effectue en partie ou essentiellement après la formation initiale (Lussi Borer & Ria, 2016), nous postulons qu'insister sur l'apprentissage des gestes de métier fondamentaux – en termes de sens et pertinence pour les élèves – avant l'entrée dans le métier pourrait contribuer à faciliter leurs premières années dans la profession et ainsi améliorer la qualité de leur enseignement. De plus, nous pourrions encore renforcer l'analyse de pratiques en stage afin de permettre aux enseignants en formation de conceptualiser les gestes de métier essentiels, d'acquérir les *savoirs robustes* indispensables en gestion de classe, notamment en lien avec l'utilisation des routines et des rituels.

En conclusion, nous pensons que ce travail ne peut se réaliser sans une évolution du dispositif de formation en alternance. En effet, l'acquisition de *savoirs robustes*, à savoir une mobilisation pertinente des gestes de métier en vue du développement des élèves, implique un renforcement des interactions entre les formateurs de l'institut de formation, les praticiens formateurs et les enseignants en formation ; ceci dans une perspective collaborative (Chaliès et al., 2009). Les propositions de Patrick Mayen (2008), de définir des règles explicites pour renforcer la collaboration entre les formateurs de l'institut de formation et ceux du terrain, permettraient la mise en place d'un cadre favorable à une collaboration plus efficiente. De même, une manière d'aborder cette évolution pourrait être l'établissement d'un dispositif d'accompagnement personnalisé de l'enseignant fraîchement diplômé lequel débiterait dans l'institut de formation et serait poursuivi sur le terrain professionnel au cours des deux, voire trois premières années du début d'activité.

Références

AMIGUES René & ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse (2000), *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.

BOURBAO Michel (2010), *La conduite de classe. Analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles*, Thèse de doctorat, Université de Provence-Aix-Marseille 1.

BOURDIEU Pierre (1986), « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64 (De quel droit ?), p. 40-44, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335

BOUTET Marc, ROYER Sérène & GAGNÉ Laurent (2016), « Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle », dans Catherine Van Nieuwenhoven & Monica Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*, Louvain-La-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 207-221.

BRENAS Yolande (2009), « Trois seuils pour une installation épistémologique... Quel degré d'ajustements réciproques en début de cours de littérature ? », dans Dominique Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares, p. 175-203.

BUCHETON Dominique & SOULÉ Yves (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, p. 29-48.

CHARLIES Sébastien, CARTAUT Solange, ESCALIE Guillaume & DURAND Marc (2009), « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, vol. 61, p. 85-129.

CHOUINARD Roch (1999), « Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 497-514.

DEAN Ceri B., HUBBELL Elizabeth Ross, PITLER Howard & STONE Bj. (2012), *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

D'ORTUN Francine & PHARAND Joanne (2009), « L'autoformation d'EN, expérimentés et déserteurs comme piste d'amélioration de la formation universitaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n° 4, p. 797-816.

DOYLE Walter (2006), « Ecological Approches to Classroom Management », dans Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management*, New York, Routledge, p. 97-125.

DURAND Marc (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

FULLER Frances (1969), « Concerns of teachers: A developmental conceptualization », *American educational research journal*, vol. 6, n° 2, p. 207-226.

GAUDREAU Nancy, ROYER Égide, BEAUMONT Claire & FRENETTE Éric (2012), « Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves », *Enfance en difficulté*, vol. 1, p. 85-115

GAUDREAU Nancy (2017), *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*, Québec, Presses universitaires du Québec.

HATCHUEL Françoise (2005), « Rituels d'enseignement et d'apprentissage », *Hermès, La Revue*, n° 43, p. 93-100.

HUBERMAN Michaël (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une Profession*, Paris, Delachaux et Niestlé.

JORRO Anne (2007), « L'agir professionnel de l'enseignant », séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>

LACOURSE France (2002), « Pertinence des routines d'organisation en gestion de classe et en formation initiale », dans Thérèse Nault & Jacques Fijalkow, *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 129-144.

LACOURSE France (2008), « Les routines professionnelles en formation initiale », *Recherche et formation*, n° 59, p. 141-154.

LAMBOTTE Xavier (2002), « Esquisse d'une approche méthodologique des figures de style d'enseignants », dans Thérèse Nault & Jacques Fijalkow (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 145-169.

LOSEGO Philippe, AMENDOLA Catherine & CUSINAY Michèle (2011), « L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire : collaboration et sentiment de compétence », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 33, p. 479-494

LUSSI BORER Valérie & RIA Luc (2016), « Apprendre à travailler à plusieurs dans les établissements scolaires », dans Valérie Lussi Borer & Luc Ria (dir.), *Apprendre à enseigner*, Paris, Presses universitaires de France, p. 235-250.

OPINEL Muriel (2002, « La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? », dans Thérèse Nault & Jacques Fijalkow (dir.), *La gestion de classe*, Bruxelles, De Boeck, p. 171-184.

MARCHIVE Alain (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, n° 4, Tome XXXVII, p. 597-604.

MARTINEAU Stéphane & GAUTHIER Clermont (1999), « La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 467-496

MAYEN Patrick (2008), « Intégrer les savoirs à l'action », dans Philippe Perrenoud et al. (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 43-58.

MAYEN Patrick (2013), « Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement », *Pour*, vol. 3, n° 219, p. 247-270.

MONTANDON Christiane (2015), « Les rituels en question dans la relation éducative : rupture des liens, maintien du lien, instauration de nouveaux liens », *Recherches en éducation*, Hors-série n° 8, p. 68-77.

NAULT Thérèse (1998), *L'enseignant et la gestion de classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

PAIN Jacques (2009), « Apprendre à vivre en société multiple », *Enfance & Psy*, vol. 2, n° 43, p. 66-76.

PENTECOUTEAU Hugues (2012), « L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 28, n° 1.

PERRENOUD Philippe (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

PURDY Marielle (2015), *Description et sources des malentendus relatifs à l'activité personnelle chez les élèves de maternelle : une étude des rituels du matin au cours de l'année scolaire*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Université du Québec, <https://archipel.uqam.ca/8210/1/D2954.pdf>

VANNIER Marie-Paule & MERRI Maryvonne (2015), « A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? », *Recherches en éducation*, Hors-série n° 8, p. 14-26.