Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 297-320

La comparaison de pratiques : un champ à explorer en formation dans le cadre de l'éducation comparée ?

Corinne Mérini[1]
Université Blaise Pascal,
Clermont-Ferrand,
France

RÉSUMÉ

La mise au travail des élèves doit être distinguée de l'entrée dans l'étude qui se prépare sur le chemin de l'école et de la classe. Cette étude franco-roumaine nous a permis de percevoir le changement de position qui s'impose à l'élève au travers d'un changement successif de règles d'action l'amenant à investir son métier d'élève. Notre démarche d'ordre anthropologique est menée de manière pragmatique à partir de 10 séquences vidéos couplées de 10 entretiens d'auto confrontations et de 10 confrontations croisées en France et en Roumanie. Si la forme et la durée des mises au travail sont diverses, leurs fonctions et leur structure semblent génériques, et croisent quatre grandes problématiques : la mise en sécurité des élèves, la construction d'un collectif d'apprentissage, la mobilisation de l'attention et l'agencement de l'espace cognitif de travail.

ABSTRACT

Assigning work for students is a process that is distinct from the students' own access to their study which is acquired on their way through school. This Franco-Romanian study allowed us to perceive this shift from childhood status into one of a student through successive change of action rules that brings him or her to fulfill his or her task as a pupil. Our anthropologic approach was carried out pragmatically from 10 video sequences along with 10 self-confrontation interviews and 10 cross-confrontations in France and in Romania. Although the working sessions form and duration are dissimilar, their functions, as well as their structure seem generic, bringing together four main issues: the pupils' wellbeing, the creation of a study group, getting the pupils' attention and the design of the cognitive working area.

1 Si je porte la responsabilité de l'article, ce travail a été mené par une équipe Franco-Roumaine que je tiens à associer : A. Castañeda - P. Farges - V. Florea - R. Ibañez enseignants à l'IUFM de Versailles-Université de Cergy-Pontoise, et L. Chiorean, et E. Enache Université Petru Maior Târgu Mures Roumanie.

RESUMEN

El hecho de que los alumnos se ponen a trabajar ha de diferenciarse del hecho de ingresar en el estudio que se prepara en el camino de la escuela y de la clase. El presente estudio franco-rumano nos permitió percatar el cambio de posición al que tiene que someterse el alumno a través de un cambio seguido de reglas de acción que le lleva a hacerse cargo de su oficio de alumno. Nuestra andanza de tipo antropológico se desarrolla de manera pragmática a partir de 10 secuencias video, acopladas con 10 pláticas de auto-enfrentamientos y 10 enfrentamientos intercambiados entre Francia y Rumanía. Si resultan diferentes la forma y duración de las puestas al trabajo, sus funciones y estructura parecen genéricas, y cruzan 4 problemáticas notables : la puesta en seguridad de los alumnos, la construcción de un colectivo de aprendizaje, la mobilización de la atención y la organización del espacio cognitivo del trabajo.

ZUSAMMENFASSUNG

Aufgaben an Schüler zu verteilen ist ein Prozess, den man davon unterscheiden muss, wie sich die Schüler im Laufe ihrer Schulzeit selbst dem Lernen zu nähern lernen. Diese französisch-rumänische Studie hat es uns ermöglicht, die Positionsveränderung zu erkennen, die die Schüler dabei im Zuge einer sukzessiven Veränderung der Verfahrensregeln erfahren und die sie dazu befähigt, ihre Arbeit als Schüler auszuüben. Unsere anthropologische Herangehensweise ist pragmatisch angelegt und basiert auf zehn Videosequenzen, verbunden mit zehn Gesprächen in Form einer Autokonfrontation und zehn sog. gekreuzten Konfrontationen in Frankreich und in Rumänien. Wenngleich die untersuchten Arbeitseinheiten hinsichtlich ihrer Form und ihrer Länge verschieden sind, scheinen ihre Funktionen und ihre Struktur überall gleich zu sein. Sie berühren vier große Problembereiche: die Erzeugung von Sicherheit für die Schüler, die Schaffung einer Lerngruppe, die Förderung der Aufmerksamkeit der Schüler und die Herstellung eines kognitiven Arbeitsraums.

L'éducation comparée s'est beaucoup nourrie de comparaisons de niveau macro comme : les politiques éducatives au différents niveaux des cursus (Ecole, lycée-collège, université), de comparaisons de valeurs culturelles portant l'intention éducative d'un pays par rapport à l'autre ou d'une période à une autre, mais aussi de comparaison de structures ou de plans de formation des enseignants (Porcher, 2009). La question des pratiques est jusque là un peu restée dans l'ombre peut être parce que les conditions de la comparaison sont situées à un

niveau plus micro, ce qui nécessite une certaine proximité des acteurs avec le terrain d'exercice des pays en cause.

Dans le cas de cette étude, la proximité nécessaire à l'examen des pratiques trouve son développement dans les programmes d'échanges européens (ERASMUS) qui conduisent, par le biais des mobilités enseignantes, à croiser les pratiques de pays voisins. C'est à l'occasion d'une de ces mobilités et lors d'un échange entre formateurs de l'IUFM de Versailles et de l'université Petru Maïor de Târgu Mures en Roumanie, que, de manière très empirique, nous avons été interpellés sur les pratiques de mise au travail des élèves de nos collègues roumains.

C'est dans ce contexte que nous avons développé l'étude d'un moment particulier du travail d'enseignement, celui dit « de mise au travail » des élèves et qui occupe les 5 à 20 premières minutes de classe.

La mise au travail des élèves : un moment passé sous silence qui détermine pourtant l'entrée dans les apprentissages

Ces premiers moments de classe ne sont perçus que quand ils posent problème, comme cela peut être le cas avec des enseignants novices exerçant dans des contextes difficiles.

Si l'entrée dans le travail ne signifie pas entrée dans l'étude (Bautier, 2008), tous les praticiens savent que pour que l'élève entre en activité d'apprentissage, c'est-à-dire entre en interaction avec le savoir (par l'intermédiaire d'une tâche), et que le processus cognitif qui s'ensuit aboutisse à une évolution de conceptions, cela impose une posture particulière de l'élève en amont. Entrer dans l'étude suppose en effet, au préalable, un investissement de la part de l'élève dans ce que l'on peut identifier comme l'ordre scolaire, ce qui pour lui revient à investir son métier d'élève (Sirota, 1993 ; Perrenoud, 1994) et à se plier à un ensemble de règles ou de rituels qui organisent l'espace d'échanges et la confrontation aux savoirs.

De plus en plus il est acquis que la classe et son contexte font système et que les évènements vécus hors la classe ont des répercussions sur ce qu'il se passe dans la classe, et inversement. Ce qui nous intéresse ici, c'est la construction de l'ordre scolaire sensé permettre à l'élève de se défaire (au moins momentanément) des préoccupations qui sont les siennes hors de la classe, pour être pleinement attentif à l'étude qui va s'offrir à lui.

Entre mise au travail qui s'éternise et ne permet pas la mise à l'étude, et mise à l'étude faite de faux semblants ne conduisant pas à de vrais moments de construction de connaissances, nos pratiques de formateurs nous ont amenés à être sensibilisés à cette phase si particulière. Pour autant, reconnaissons que c'est le fait d'assister à des séances roumaines d'une toute autre nature qui nous a amenés au projet de partenariat avec l'université P. Maïor.

C'est donc à partir de la comparaison de pratiques que nous interrogeons « la mise au travail des élèves » afin d'en déterminer les règles d'action et les intentions qui les sous-tendent, nous nous questionnerons enfin sur la pertinence d'inscrire la démarche dans le champ de l'éducation comparée et sur les conditions de cette inscription.

Situation de la recherche

Nous avons travaillé sur les tout premiers moments de classe, le matin depuis la prise en main du groupe par l'enseignant (qui se fait dans la cour, le couloir, le préau ou la classe selon les règles et coutumes locales) jusqu'au moment où l'enseignant considère que les élèves sont selon lui « à l'étude » c'est-à-dire enrôlés[2], c'est-à-dire en interaction avec la première tâche de la première situation d'apprentissage introduite lors de ce début de matinée.

Si notre objet est l'examen du contexte social de la mise au travail des élèves, il n'est inscrit ni dans des logiques sociologiques, ni dans une perspective didactique, puisque rappelons-le, il n'y a pas, à

2 Nous empruntons ce terme aux didacticiens

proprement parler, de confrontation au savoir. C'est avant tout un projet anthropologique qui tente de modéliser, sous forme de règles d'action, les régularités qui apparaissent à l'analyse. La mise au travail relèverait de ce que l'on peut considérer comme la culture professionnelle dont nous faisons l'hypothèse qu'elle peut être construite dans l'action par une communauté d'experts, renvoyant par là aux perspectives de l'action située (Durand et al., 2002). L'inscription du travail dans le cadre d'un programme ERASMUS nous a permis, par ailleurs, de confronter des systèmes éducatifs différents, et donc des codes, des normes et des savoir faire appartenant à des communautés diversifiées (experts/novices, français/roumains, maternelle/élémentaire, milieux centre ville/ZEP).

Notre objectif est double, d'une part construire une sorte de grammaire de ce pan particulier du métier d'enseignant que sont les mises au travail des élèves, et repérer ce que des novices (professeurs des écoles 2ème année et étudiants en fin de formation pour la Roumanie) en saisissent.

Nous déroulerons la comparaison selon les modalités d'analyse et de prises d'informations propres au courant théorique de la « culture en action » tel que le proposent Durand, Ria, Flavier (2002), c'est-à-dire dans une perspective pragmatique où l'on considère l'action comme « *une improvisation permanente cadrée par l'intention de l'acteur sur un mode vague et ouvert* » et non comme l'exécution d'un plan prédéterminé. Il s'agira donc d'objectiver les intentions des experts lors des phases de mises au travail ; nous en dégagerons des régularités par confrontation/comparaison de différents niveaux, entre pratiques d'experts et perception des novices, puis entre les pratiques observées dans les deux pays et enfin entre niveaux d'enseignement, maternelle et élémentaire. Cette démarche présuppose : « *que toute communauté professionnelle est porteuse d'une culture, ensemble de savoirs, de valeurs, de normes qui formatent les actions professionnelles et qu'en retour ces dernières contribuent à faire vivre et évoluer le métier* » (Durand et al., 2002).

La recherche de type « recherche intervention » (Mérini & Ponte 2008) considère l'enseignant comme un professionnel stratégique[3] (Goigoux & Jourdan 2007), c'est-à-dire comme un acteur devant mobiliser des compétences spécifiques pour résoudre les problèmes professionnels qu'il rencontre, mais ayant à composer de manière tout aussi stratégique avec des ressources et des contraintes propres.

Mais : quel sens et quels objectifs les experts accordent-ils à cette situation de mise au travail ? Qu'en perçoivent et que comprennent les novices ? Peut-on élaborer une modélisation des mises au travail qui permettrait d'aborder cette question en formation ?

Nous avons tenté de répondre à ces questions à partir de séquences vidéos tournées dans des classes de maîtres formateurs lors des tout premiers moments de la journée scolaire (le matin) dans 6 classes françaises de la région parisienne (PS, CE1 et CM2), trois étant en ZEP et trois en « centre ville ». Les 4 classes roumaines (PS, CE1, 2 CM2) étaient de milieux populaires, situées au centre de quartiers, mais pas forcément difficiles[4].

Les vidéos ont été analysées lors d'entretiens d'autoconfrontation (Goigoux & Margolinas & Thomazet 2004) des experts face à leurs propres pratiques, et de confrontation croisée avec 6 stagiaires français et 4 étudiants roumains. Ces régularités ont été ensuite soumises lors d'une dernière confrontation aux collègues de l'autre pays pour éprouver la validité de nos repérages entre ce qui était générique à la pratique de mise au travail et spécifique à un milieu plus ou moins favorisé, une culture (française/roumaine), l'âge des enfants (PS-CM2), à la lecture du métier par des experts ou par des novices. Les entretiens ont été menés à partir de trois visionnages : le premier étant utilisé pour que l'enseignant définisse à quel moment il considérait que la mise au travail s'achevait, le second pour repérer les différents épisodes constitutifs de la mise au travail, le troisième, enfin, pour qu'il explicite ce qu'il avait en tête quand il agissait ainsi.

3 Professionnel stratégique au sens où il agit dans un contexte spécifique (la situation éducative) faisant appel à des compétences spécifiques (celles d'enseignant) à la manière d'un stratège qui constamment agit d'une part en suivant un déroulé globalement orienté par la question des apprentissages et d'autre part en perpétuelle gestion improvisée de ce contexte.

4 La carte scolaire n'existe pas en Roumanie, les parents choisissent l'école, les populations d'élèves y sont hétérogènes

L'entretien s'achevait sur un « enseignement au sosie » (Saujat, 2004) et sur une prise d'informations par rapport à ce qui avait été vu en formation.

Un changement de système de règles entraînant une modification de position

Tout d'abord, le chemin à parcourir de la maison à la mise à l'étude est peu repéré par les enseignants experts des deux pays et des différents niveaux, non qu'ils méconnaissent l'utilité et même l'importance de cette phase, mais tout se passe comme si elle n'entrait pas dans la partie « noble » du métier, celle que l'on se plaît à montrer et à discuter. De manière unanime, les experts accordent une place centrale à la scénarisation des savoirs, la leçon constitue le cœur du métier, c'est elle qu'ils ont envie d'exposer et sur elles qu'ils souhaitent débattre, c'est elle qui a de la valeur et fonde l'identité enseignante. Si assez rapidement après les premiers questionnements de l'opératrice, les experts finissent par accepter l'analyse de la mise au travail et abandonnent la séquence didactique, les novices, eux, continuent à vouloir occulter ce moment.

La confrontation aux savoirs et la mise à l'étude sont le cœur de métier, pour autant cette phase ne peut survenir que si un certain ordre d'organisation du matériel et du groupe préexiste. Ce système de règles particulier qui appartient à l'école organise l'activité des élèves et de leur maître et peu à peu amène chacun à abandonner ce qui le pré-occupait (Clot, 1999) quelques heures avant et construire des rapports de position qui vont ou non permettre l'entrée dans l'étude. La mise au travail peut donc être considérée comme une transition de rôles où l'enfant va devenir un élève et où l'adulte va devenir enseignant : « *Les 10 premières minutes d'une séance de classe sont fondamentales. Parce que lorsqu'on voit rentrer des élèves qui ne sont pas rangés, qui sont énervés, qui sont excités, qui ne savent pas où ils ont rangé leurs affaires, souvent la séance peut être très bien conçue sur le plan intellectuel et puis ne pas être opérationnelle parce que des évènements matériels viennent la parasiter.* » (MF[5] CM2). Cette remarque suggère

5 Maître français de CM2 en ZEP.

que la construction de l'ordre scolaire démarre bien en amont de l'entrée en classe. Au fond investir une posture d'écolier s'élabore sur le chemin séparant la maison de la classe, par des changements de codes et de positions par rapport à l'adulte. Ainsi un enfant surinvesti en famille va devoir accepter de prendre une place équivalente à celle de ses camarades en classe ; traversant son quartier l'élève de ZEP va devoir abandonner le langage et les codes utilisés entre copains etc… Un certain nombre de signes marquent cette mutation de posture comme le port du cartable, et de l'uniforme en Roumanie, le temps de la cour et du regroupement pour monter en classe, voire, en maternelle, l'accueil sur des ateliers préinstallés et le respect des rituels de présence ou de cantine.

Entrant en classe (lieu spatial), on devient élève de la classe de… (lieu social), avant de devenir un apprenant lors de l'entrée dans l'étude. Cette succession de rôles se produit sur peu de temps et relève de la socialisation scolaire. Les enseignants s'accordent à reconnaître que ce temps est parfois plus long, selon les circonstances « *C'est le plus difficile à créer dans la classe et dans l'endroit où je travaille, cette notion de prendre le temps je rentre en classe, je suis un élève et j'ai une attitude et mon matériel !* » (MF CM1-CM2 ZEP).

Ces transitions sont marquées par de véritables phénomènes d'interculturalité où les codes des différentes communautés peuvent se tisser ou au contraire entrer en conflit et générer des tensions empêchant l'entrée dans l'étude. C'est le jeu des codes qui va peu à peu amener l'enfant à devenir un écolier, puis un élève en changeant de système de règles et se disposer à aborder l'apprentissage, autrement dit investir son métier d'élève : « *L'apprentissage des règles du jeu. Etre un bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme, autant que de la compétence. Assimiler le curriculum, c'est devenir l'indigène de l'institution scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière ».* Sirota (1993)

Si la durée de la mise au travail et ses formes peuvent être très différentes d'un enseignant à l'autre, elles le sont aussi d'un jour à l'autre, pour autant on peut dégager une certaine forme générique dans la fonction de la mise au travail : « *Il y a des matins où on va*

pouvoir exiger très facilement une installation rapide, efficace, y a d'autres matins où ça va être plus long et où, effectivement, de ces difficultés d'installation, on va sentir le besoin de commencer la classe autrement, par le fait de, en cas de manquement grave, il faut arriver à évacuer tout ce qui peut faire obstacle à une journée d'écolier calme et prêt aux apprentissages. » (MF CM1-CM2 ZEP).

Les enseignants roumains identifient la phase de mise au travail sous l'intitulé de « moment organisateur ». Si à première vue ce moment est censé organiser l'espace matériel et social du travail, les collègues roumains insistent sur les liens à tisser entre ce qui s'est passé avant l'école, ce qui se passe dans la classe au moment de la mise au travail et ce qui va se passer en termes de confrontation au savoir ensuite. De manière générique, on retrouve cette préoccupation dans les classes françaises : « *Quelqu'un qui débute, ce qui peut l'embarrasser, c'est le fait de se rendre compte que tout ce qui peut avoir lieu à l'extérieur peut perturber les enfants, de savoir tenir compte d'éléments extérieurs, de ne pas se rendre compte que quelquefois, … Lorsque l'on débute on va utiliser des situations toutes prêtes extraites des manuels et les enfants vont se heurter à des difficultés de compréhension qui vont faire que leurs réactions risquent de tourner rapidement… à l'agressivité parce qu'ils se sentent très rapidement agressés s'ils ne comprennent pas, parce que on n'a pas su créer des liens […] tout ce qui peut avoir lieu à l'extérieur peut perturber les enfants, et on ne se rend pas compte qu'ils n'arrivent pas à faire les liens […] leurs réactions peuvent être relativement agressives pour certains, et dégénérer, parce qu'on a très vite, ici, un phénomène de meute, même si le mot n'est pas très joli à dire, c'est quand même la réalité…* » (MF CM1-CM2 ZEP)

Au fond la mise au travail des élèves est caractérisée par le changement de système de règles qui démarre sur le chemin de l'école, prend corps lors de la prise en main du groupe par l'enseignant dans la cour de récréation, sous le préau ou dans la classe selon les coutumes locales, et s'achève lorsque l'élève rentre dans l'étude lors de la première situation didactique qui lui est proposé. La posture d'élève est d'abord une posture d'écolier (symboliquement repérée dans certains établissements par l'uniforme, le port du cartable ou de la blouse) qui marque une position et situe l'élève entre

l'institution familiale et l'institution scolaire. La mise au travail est ensuite essentiellement repérée par les agencements de type matériel et groupal ayant vocation à délimiter la spécificité de l'ordre scolaire. Autrement dit, ces agencements ordonnent plus silencieusement les échanges et l'attention, ils aident à l'organisation et à la maîtrise des émotions pour que l'élève se rende disponible au moment d'acquisition des connaissances. Par les liens qui se tissent entre les différents univers, la mise au travail le positionne tout autant qu'elle lui permet de comprendre ce qui est attendu de lui. En France, la procédure dominante utilisée par les enseignants est le vicariat (Florea & Mérini, 2008) : ainsi symboliquement les élèves sont invités à contribuer à une série de rituels techniques (présences, appel cantine, lecture des menus, météo, arrosage des plantes, agencement du tableau, surveillance des rangements de casiers etc.) dont la fonction essentielle est d'impliquer les élèves dans une fonction d'adjoint à l'enseignant en espérant ainsi lui faire investir la posture d'élève par une posture temporaire d'adjoint à l'enseignant. En Roumanie, les collègues procèdent par un travail sur les émotions (écoute d'une musique de Chopin, chansonnettes et comptines, lecture de poème, jeu de devinettes, expression de ses sentiments etc.), dans les deux pays le corps est mobilisé avant d'être plongé dans l'immobilité nécessaire à l'étude.

Si la forme et la durée (de une minute quarante, à quinze minutes pour nos 10 cas) de ces moments organisateurs sont différentes d'un enseignant à l'autre, d'un jour à l'autre ou d'un moment (matin/après-midi) à l'autre, leur fonction de contribution au changement de système de règles et leurs structures semble par contre générique quel que soit le niveau d'enseignement, le pays ou le milieu.

En effet, ces situations scolaires ritualisées sont des opérations systématisées, peu évolutives et multifinalisées (Leplat, 1983) mais qui respectent toutes quatre grandes problématiques : la mise en sécurité des élèves, la construction d'un collectif d'apprentissage, la mobilisation de l'attention et l'organisation d'un espace cognitif de travail. La mise au travail s'achève quand : « *les élèves étaient dans le registre attendu* » (MF CE1 ZEP)

Des mises au travail organisées autour de quatre grandes préoccupations

Si ces quatre grandes phases sont dans l'ensemble toujours respectées, elles peuvent l'être dans des ordres variés et surtout selon des volumes différents en fonction du contexte, du style de l'enseignant, et du moment.

Mettre en place une situation d'apprentissage suppose une organisation matérielle, groupale et cognitive spécifique, ce que l'on pourrait identifier derrière la notion d'espace cognitif de travail, c'est-à-dire le lieu physique et symbolique dans lequel des séries d'interactions entre les élèves, le savoir et le maître (Perrenoud, 2004) vont pouvoir s'instaurer. De fait le premier souci des enseignants lors des mises au travail (quel que soit le pays, le niveau de classe ou le milieu), est de construire par une organisation du matériel, des comportements et des échanges, et surtout de sécuriser cet espace de travail.

La sécurisation de la situation « classe »

Pour les enseignants interrogés, les élèves doivent tout d'abord se sentir en sécurité. Cette sécurisation de la situation-classe passe à la fois par des aspects physiques (absence d'agressions), matériels (environnement matériel), affectif et symbolique (présence de repères et de limites, règles respectées...). C'est l'occasion d'instaurer une transition entre ce qui relève du « hors l'école » et ce qui appartient à la classe. L'enseignant va s'informer sur les capacités à se mobiliser de ses élèves par l'organisation du groupe en ateliers d'accueil (élèves/parents) en maternelle, ou en rang par deux en élémentaire, et commencer à instaurer un climat de calme. Ce climat est amené par la suspension des activités extérieures et l'installation de règles scolaires comme l'arrêt ritualisé au palier avec demande de silence, la mise en action autour de jeux de société ou d'activités libres dans les coins jeux en maternelle, ou le « bonjour » collectif en Roumanie. Cette organisation du groupe dans le temps et dans l'espace est présentée comme un gage de sécurité permettant d'instaurer le climat de confiance attendu, comme si dans l'entrée dans les apprentissages l'élève allait s'exposer, et prendre des risques, et pour cela, devrait se

sentir en sécurité. Cette question de la sécurité semble traitée à différents niveaux : sécurité matérielle d'une part : « *On laisse les jouets et les goûters dehors* » (MF CE1), ce qui d'autre part marque symboliquement qu'on laisse la vie quotidienne ailleurs. Il nous faut noter que ce point est plus marqué en France qu'en Roumanie où la vie hors l'école trouve mieux sa place dans le débat de la classe. Les cartables sont rangés parfois à l'extérieur de la classe, avec les manteaux, les plus petits mettent les jouets et les « doudous » dans un espace réservé, ils enfilent leurs chaussons de gymnastique, les plus grands sortent leur trousse, leurs cahiers : « *Ce que j'appelle l'organisation matérielle de la classe. C'est-à-dire le fait d'avoir... pour moi c'est important et quelquefois c'est perçu comme une perte de temps l'installation matérielle des enfants, savoir donner le temps et les habitudes qui font que l'on sort l'outil, le matériel et ce dont on va avoir besoin ! Mais c'est vraiment la base, le minimum du travail ! et c'est quelque chose qui à mon avis a une énorme importance, surtout dans la gestion d'une classe... où les enfants ont quelquefois des difficultés à ... avoir une attitude d'élèves !* » (MF CM1-CM2 ZEP)

On peut identifier des scénarios d'investissement de l'espace classe dans un jeu interactif du type : l'enseignant entre à reculons face au groupe et « autorise » l'entrée en classe quand un certain niveau de calme est atteint, ou l'enseignant laisse entrer une partie du groupe, puis une autre, etc., ou, en maternelle, l'entrée en classe se fait sous la forme d'un jeu chanté mimant le trajet d'un train qui sillonne l'espace classe et ses aménagements (MR maternelle) etc. Les élèves circulent parfois dans la classe selon un plan défini de déplacement pour éviter toute bousculade ou danger matériel, voire ils rejoignent des pôles de travail numérotés selon le numéro porté sur le ticket qui leur a été distribué (MR CE1).

Les enseignants attachent une importance capitale au développement d'un climat de confiance entre les élèves et avec l'enseignant ou les adultes présents. Pour obtenir cette confiance, ils multiplient les échanges, engagent le dialogue avec les élèves (quasiment chacun d'entre eux). Selon les collègues, les élèves doivent se sentir « émotionnellement en sécurité », cet aspect est particulièrement pris en compte en Roumanie et presque

systématiquement travaillé, en France cela dépend surtout de l'âge des élèves. C'est en accompagnant le rang dans les escaliers que l'enseignant apprécie le niveau de tension des élèves et perçoit s'ils sont prêts au changement de position par le repérage du niveau d'agitation ou du niveau sonore. L'enseignant cherche à installer dans une atmosphère agréable : « *Faut aussi savoir avoir des contacts physiques, aussi, avec eux... pour les.. Je ne sais pas, les rassurer, les... contenir, les entourer.* » (MF maternelle ZEP). Pour cela il utilise le contact, le chant ou les comptines pour les plus petits, l'abaissement de la voix, l'humour pour les plus grands. L'enseignant vient vers l'élève qui entre et l'installe dans l'activité qu'il a choisie (MF maternelle). Une maîtresse roumaine de CM2 va jusqu'à faire identifier aux élèves leur niveau de stress sur un tableau à trois échelles : « *Il s'agit de prendre conscience de leurs états émotionnel..... maintenant voir s'ils sont préparés ou non pour l'activité, c'est pour moi aussi, pour voir dans quel état ils se trouvent, et pour eux aussi. Pour moi pour savoir comment les prendre et pour eux devenir conscients.* » (MR CM2)

La reconnaissance, par les élèves, des situations qui leur sont proposées semble être aussi importante : « Je suis en sécurité parce que ce que je vis en ce moment ressemble à ce dont je me souviens pour l'avoir vécu hier ou avant…» Cette sécurité assimilable à un montage d'habitus socialement construit dans une perspective d'efficacité et de confiance semble jouer un rôle majeur. La situation est clarifiée par des repérages de responsabilités ritualisées (date, météo, arrosage des plantes, cantine...).

Les entretiens de stagiaires en France et d'étudiants en Roumanie ont montré que cette ritualisation de sécurisation peut amener les novices à la comprendre comme un montage de réflexes de type pavlovien ou behavioriste, voire à la confondre avec une situation d'apprentissage.

Quel que soit le type de sécurisation en cause, les enseignants experts des deux pays ont souligné que cette phase supposait un important travail de préparation en amont : planification des activités, préparation du matériel et des médias qui vont être ensuite utilisés, afin de scénariser et mettre en place les repères qui vont permettre

d'obtenir le climat de classe nécessaire à l'entrée dans l'étude. Mais c'est aussi une manière pour l'enseignant d'être complètement « déchargé » de ce moment et être attentif aux réactions et échanges des élèves, une manière de se rendre disponible pour gérer tout évènement de manière impromptue : « *Et pour dire vrai, ce sont des vers que j'ai créés, selon le besoin : pour chaque séance, quand il n'y en a pas, je les fais ! Dans la chanson qui va suivre, j'ai dû adapter une strophe* » (MR maternelle).

La constitution du collectif d'apprentissage

Au-delà du changement de position évoqué, plus haut, on peut repérer l'attention particulière accordée à la constitution du groupe classe comme groupe de travail : « *ils décident eux-mêmes de se rassembler, de se regrouper, et de s'intéresser à ... à un sujet commun*.» (MF maternelle). Cette préoccupation du groupe de travail et de l'inscription de chaque enfant/élève dans celui-ci est commune de la maternelle à l'élémentaire même si cela se décline différemment : « *il s'agit de les amener au même endroit sur la même voie de formation, de constituer le groupe y compris avec les invités* » (MR CE1).

En maternelle, ce moment s'organise autour de jeux d'étiquettes portant le nom des élèves et par lesquels il s'agit à la fois de marquer leur présence, de repérer celle de l'autre, voire de repérer les absents. En Roumanie, une maîtresse de CM2 est préoccupée par le fait que le groupe n'est suffisamment pas synchrone pour passer à la situation suivante. L'appartenance au groupe se manifeste par des gestes d'entraide comme un élève qui va aider l'autre à repérer son étiquette, la lui placer au bon endroit ou un groupe d'élèves qui va aider le groupe en retard dans la mise à jour de son portfolio (MR CM2). D'autres vont demander à l'élève qui était absent la veille, pourquoi il n'était pas là. En élémentaire, en France, cette phase passe par l'appel (qu'il soit fait par les élèves ou par la maîtresse), en Roumanie cette phase passe par un accueil individualisé puis une interpellation collective à propos des résultats obtenus aux concours sportif ou de mathématique de la veille, ou par un salut collectif aux invités français. C'est l'occasion de demander des nouvelles de chacun, de reconstituer le groupe de travail du jour (l'absence de certains

pouvant déséquilibrer les dynamiques collectives de travail). C'est aussi le moment où chacun prend, symboliquement sa place dans le débat collectif : « *J'utilise beaucoup la voix chantée pour les mettre au calme et je dirais les fédérer. Qu'on soit tous ensemble, et on va faire quelque chose tous ensemble.* » (MF PS ZEP)

En maternelle, la constitution du groupe est bien visualisé car en général il a lieu sur les bancs du coin regroupement, on voit les élèves se bousculer pour prendre place à tel ou tel endroit, évitant soigneusement ou bousculant tel ou tel camarade. Ce à quoi l'enseignante répond en réorganisant le groupe, en séparant ceux qui se chamaillent, en donnant une place particulière au leader pour qu'il la relaie et la libère d'une part de la situation, ou en prenant par la main individuellement soit celui qui est en difficulté, soit celui qui est particulièrement agressif.

En élémentaire, le phénomène est moins flagrant parce que les places sont fixes et parfois pré-agencées par l'enseignant. On peut pourtant repérer des faits du même ordre, des échanges verbaux tendus voire agressifs entre élèves ou des prises de paroles intempestives des leaders, ou, au contraire, des phénomènes d'entraide (prêt de matériel, rappel etc..). Au travers de ces bribes descriptives, on peut remarquer que la constitution du groupe n'est pas seulement orientée par des préoccupations de cohabitation entre élèves, elle l'est aussi par le travail scolaire, c'est-à-dire la gestion des questions matérielles, la relation à l'enseignant et les objets d'étude (on voit un élève de PS prendre la place de la maîtresse pour lancer l'activité « comptine », ou un CE1 aidé par ses camarades dans sa lecture du menu etc.) Dans le même temps, l'enseignant s'emploie à s'assurer que les élèves entrent dans le groupe, s'en sentent membres dans une relative parité afin de mobiliser chacun sur la situation didactique à suivre : « *Pris individuellement, ils craignent un peu, mais ensemble, ils dépassent le moment de timidité.* » (MR PS).

La mobilisation de l'attention

Bien que la mobilisation/implication des élèves soit la préoccupation permanente de l'enseignant et ceci dès la prise en charge du groupe

(dans le temps d'accueil ou de la montée des escaliers), elle est en fait décrite comme la suite logique de la constitution du groupe. Dès lors que celui-ci est constitué, même incomplètement, le travail de mise en attention commence à partir de diverses procédures : demande de silence, abaissement de la voix de l'enseignant, mise en suspens par des « jeux de mystère » gravitant autour de l'activité à venir, regroupement des élèves sous le tableau dans un espace où il ne peuvent laisser échapper leur attention, circulation particulière de l'enseignant dans l'espace classe, jeux de mains, attitude physique de l'enseignant, etc. « *J'utilise, très souvent les changements de position dans la classe, parce que le fait de regrouper les enfants, me permet à moi de les avoir plus proches, c'est-à-dire d'être sûre de leur attention, de leur participation, de leur concentration, et effectivement ça a l'air de prendre du temps mais que ça participe également de l'attitude d'élèves* » (MF CM2 ZEP).

D'une manière générale, l'attention des élèves est attirée par un signal collectivement partagé comme une clochette en maternelle, une gestuelle particulière de l'enseignant (levée d'un bras, claquement de doigts ou de main, prise d'attitude, etc.) mais cela peut être aussi la fin d'un rituel (fin des responsabilités), ou une routine langagière « *Bien…* », « *Bon alors maintenant…* » A ce moment-là les élèves se tournent vers l'enseignant, ils orientent leur regard sur lui, le silence s'installe, on sent dans leur attitude que leur attention est mobilisée. Ces éléments constituent d'ailleurs des indicateurs que les enseignants décrivent pour considérer que les élèves ont adopté leur position d'écolier, qu'ils sont prêts à agir. L'enseignant rappelle les retardataires selon des rituels d'attitude, de voix ou une interjection et lance ensuite une phase d'installation de l'espace cognitif de travail (Saury & Al. 2006). « *J'accueille chaque élève et ensuite vient le moment où j'essaie de capter leur attention... Ensuite j'enchaîne avec leurs connaissances pour passer à d'autres connaissances.* » (MR CE1)

L'organisation de l'espace cognitif de travail

La mise au travail s'achève donc sur un autre moment, celui où l'élève va être en activité cognitive. Très légitimement la fin de la mise au travail est donc agencée au plus près de la situation

d'apprentissage, pour cela les enseignants amènent les élèves à recontextualiser les apprentissages qui vont intervenir, soit par un rappel du déroulé de la journée, soit par un rappel d'une situation d'apprentissage antérieure, le plus souvent sur le mode du questionnement et du suspens par rapport à l'activité à venir.

En Roumanie ce moment est plus « scénarisé » qu'en France, il passe par exemple, par la reconstitution du roman *Le Petit Prince* à partir de messages tirés au sort (MR CM2), ou en CE par un château fort à dévoiler, chacune des cases interrogeant les élèves par des devinettes, sur le travail qui va être fait. Le plus souvent ce moment s'organise en France autour d'un questionnement de rappel des activités ou des notions précédemment rencontrées. Ce rappel s'adresse à l'ensemble du groupe, et même si le retour est un peu désordonné, segmentaire et imparfait, c'est en groupe et grâce à la diversité des propositions que le rappel est co-construit. L'enseignant réorganise, complète, précise, etc., jusqu'à ce qu'il obtienne la reconstitution même imparfaite de la situation antérieure, afin de permettre aux élèves de situer l'objet dont il va être question. Durant cet épisode, le matériel didactique est en place, le groupe est constitué, l'espace cognitif de travail s'agence. Les élèves reconnaissent la discipline scolaire en cause, les aides didactiques sont à disposition, les interactions maître / élèves / savoir sont clairement situées.

L'enseignant installe ensuite la tâche en énonçant les consignes relatives au but à atteindre, à l'aménagement matériel et humain à mettre en place et en donnant éventuellement les critères de réussite. En maternelle, cette phase est fugace car elle passe par des rituels vite reconnus sur le mode stimuli/réponse, la passation des consignes est elle aussi très rapide, l'attention des enfants ne pouvant être sollicitée trop longtemps.

Il nous faut enfin noter que ces quatre grandes préoccupations génériques (la sécurité, la constitution du groupe, la mobilisation de l'attention et la structuration de l'espace cognitif de travail), bien qu'organisées en perspective d'une mise au travail, sont aussi l'occasion pour l'enseignant d'approfondir, d'enclencher, de renforcer des apprentissages, que ce soit par le biais d'un atelier bibliothèque ou

d'un « jeu de bataille » (ateliers d'accueil d'une petite section), de la responsabilité météo avec un relevé de température (permettant de relier des apprentissages en maths et en sciences) ou de la responsabilité de la date du cahier de texte pour anticiper et planifier dans le temps le travail à la maison en CE1 (pour développer des compétences méthodologiques), voire enfin, le contrôle croisé du groupe des CM2 sur la lecture des CM1 (pour faire interagir des groupes d'apprentissage hétérogènes) ou le moment de logopédie dans la classe maternelle roumaine où la maîtresse saisit l'occasion des exercices de prononciation pour introduire la présence de la glotte et travailler la connaissance du corps et des sons à la manière d'une orthophoniste.

Perceptions des novices

Si la mise au travail des élèves ne fait pas l'objet d'une formation particulière en France, en Roumanie, ce que les collègues appellent « moment organisateur » est exploré en formation. L'observation des pratiques des experts montre bien, par la richesse des activités et de la préparation, qu'une réflexion est développée autour des premiers moments de classe en Roumanie. Par contre l'analyse de ces moments par les novices des deux pays présente de réelles similitudes.

Les novices ne repèrent pas, de prime abord, l'importance des phases de mise au travail et la présence d'un travail particulier de l'enseignant durant ces phases. Les novices français semblent, eux, considérer ces moments comme des rituels relativement vides de sens au regard des apprentissages des élèves, et les mettent plutôt en relation avec l'ordre habituel du métier (Butlen, 2004). Ils abordent en effet ces rituels comme un ensemble de gestes, de codes, de procédures, d'usages qui relèvent de l'habitus de l'enseignant. Ils sont considérés comme constitutifs de la professionnalité enseignante et font partie de la culture du métier d'enseignement.

Les novices abordent la mise au travail en faisant fonctionner ces rituels et à cette occasion cherchent à se sentir membre de la communauté enseignante sans en comprendre vraiment le sens et le fondement, on pourrait dire « qu'ils jouent à la maîtresse ou au maître ».

Ils sont unanimement surpris du calme des élèves sur les vidéos et de leur adhésion aux propositions des enseignants experts. Ils attribuent d'une façon générale cette atmosphère propice au travail aux compétences psycho-sociales intrinsèques des élèves : « *ils sont sages* » ou à la qualité du milieu socio-culturel : « *c'est une classe « centre ville »* ». Nous en voulons pour preuve un stagiaire qui qualifie la classe de CM1-CM2 ZEP d'une banlieue difficile de la région parisienne (où des émeutes avaient eu lieu les jours précédant le tournage) d'élèves de type « centre ville ».

Contrairement aux experts qui situaient la mise au travail des élèves dès l'amont de l'entrée en classe, la mise au travail ne semble faire sens pour les novices (qu'ils soient français ou roumains) qu'à partir du moment où élèves et enseignant se retrouvent en classe. Ils ne semblent attribuer aucune fonctionnalité à la prise en charge du groupe d'élèves dans la cour ou le couloir, la prise d'informations sur l'état affectif ou la disposition des élèves à se mettre au travail semble leur échapper. Ils donnent l'impression que la mise au travail est un allant de soi. Les novices raisonnent sur le mode : « les élèves sont là, nous sommes à l'école, c'est évident, c'est pour qu'ils apprennent ». Pour eux la phase de mise au travail ne fait pas problème, elle n'existe pas, tout au moins en tant que moment structuré pas à pas pour créer les conditions de possibilité des apprentissages.

Cet état de fait mériterait sans doute des analyses plus approfondies en formation.

En guise de conclusion : la comparaison de pratiques une contribution possible a l'évolution de la formation

La comparaison de pratiques a joué différents rôles dans cette étude, mais il convient d'en souligner les limites et les conditions de possibilité de la démarche. En effet, si les mobilités enseignantes sont particulièrement intéressantes en ce qu'elles permettent des déplacements symboliques, la situation peut présenter une limite fondamentale, celle de rester dans le champ de l'intervention et de

concevoir les termes de l'échange entre pays sous l'angle de la seule reproduction ou d'importation de pratiques de formation sans passage par l'analyse, et sans réflexion sur les conditions de la démarche. La structure même des mobilités qui situent celles-ci dans le cadre strict de la formation peut conduire à un geste pragmatique de transfert de pratique par imitation sans examen particulier ni du modèle d'action transféré ni de ses conditions de transfert.

Sur ce point la recherche et, ici, le cadre de recherche de l'éducation comparée permettent un détour nécessaire pour mettre à distance, construire les conditions de la comparabilité et identifier les règles d'action qui fondent les pratiques. Même si le projet de l'éducation comparée reste à terme le transfert, c'est de transfert de modèle ou de concepts qu'il s'agit et non de transfert de pratiques.

Dans cette étude, la comparaison a joué un tout premier rôle d'alerte et d'interpellation à propos d'un pan du métier qui est peu exploré en recherche et en formation en France. Elle nous a permis de rapprocher les phénomènes pour mettre en lumière les ressemblances, les similitudes, mais aussi les différences et établir ce qui pouvait être générique ou au contraire spécifique à chacun des pays, des niveaux d'enseignement etc. A cette étape, il ne s'agit bien que de repérer des phénomènes, en quelque sorte la comparaison nous a amenés à construire une attitude de « sentinelle » et nous a rendus attentif à un moment du métier d'enseignement qui, usuellement, n'est pas repéré. Ce point nécessite de clarifier les conditions de la comparabilité des phénomènes.

En ce qui concerne cette étude, il est évident que le contexte de la comparaison présente des différences linguistiques, économiques, politiques, sociales, réglementaires d'organisation de l'activité scolaire et de la formation. La plupart de ces différences relèvent d'un niveau macro par rapport au fait éducatif étudié : la mise au travail des élèves, et n'ont pas forcément un impact direct sur celui-ci. Par contre d'autres éléments du contexte comme le rapport au savoir (Charlot, 1997) ou à l'adulte peuvent jouer des rôles beaucoup plus déterminants sur la comparaison de pratiques situées à un niveau plus « micro ». Ce point pose la question du rôle joué par la différence dans la comparaison. C'est bien elle qui nous a amenés à porter

attention à un moment de la vie scolaire qui est habituellement laissé pour compte. Pour nous la différence est centrale dans l'étape du constat en tant qu'elle provoque une interpellation et un déplacement du regard qui modifie le point de vue (point de vue étant pris au sens, le point à partir duquel le phénomène est regardé afin de « l'objectiver » c'est-à-dire le transformer en objet de recherche.)

Le constat nous a conduits à l'étape suivante, le recours à la recherche pour vérifier s'il était fondé, comprendre les règles d'organisation des mises au travail et ce qui les fondait. Le projet scientifique qui était le nôtre nécessitait, lui, de s'interroger sur les conditions de comparabilité des phénomènes, de l'objectivité de la démarche et de la rigueur d'interprétation.

Au fond nous avons construit la comparabilité à partir de trois critères :

- l'unité de comparaison : des pratiques ordinaires situées dans les premiers moments de classe du matin,
- les niveaux de comparaison : les enfants de 3/4 ans, ceux de 7/ 8 ans et 9/10 ans en milieux difficile/favorisé,
- et la méthode de comparaison : les séquences vidéos, les entretiens d'auto-confrontation, les entretiens de confrontations croisées entre novices et experts et entre experts.

Ainsi si l'objet (mise au travail) pouvait présenter des similitudes dans le moment où il trouvait sa place (le début de matinée), sur ses fonctions (conduire les élèves à l'étude), les formes qu'il prenait dans chacun des pays et les résultats obtenus semblaient différents. Le travail scientifique consiste donc à repérer les règles d'action qui organisent les mises au travail dans les deux pays au travers des analyses que les enseignants et les novices font des images qui avaient été filmées. L'analyse a donc été conduite à partir de l'identification des particularités et des similarités de pratiques afin de repérer les variations et les communautés d'intentions des enseignants experts, et la perception que les novices avaient de la situation. C'est à partir de la régularité des règles d'action mises à jour que nous avons construit la modélisation des mises au travail des élèves présentée ci-dessus et son transfert en formation.

Si l'éducation comparée offre un cadre scientifique à la comparaison, elle permet surtout de penser le transfert dans une logique réflexive qui semble particulièrement productive en formation.

Références bibliographiques

BAUTIER, E. (2007). In G. Toupiol (Ed.), *Tisser des liens pour apprendre* (pp 9-24). Paris: Retz.

BUTLEN, D. (2004). in *Dur dur d'enseigner en ZEP*. Peltier M.L (Dir.). Grenoble, La Pensée sauvage.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.

CLOT, Y. (1999). La fonction psychologique au travail. Paris : PUF.

DURAND, M., RIA., L., & FLAVIER, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation.*. M. Tardif et D. Mujawamariya (Dir) Volume 28, « Enseignement et cultures » numéro 1, 2002.

FLOREA, V., & MÉRINI, C. (2008). Sur le long chemin qui mène de la maison à l'entrée dans l'étude, la mise au travail des élèves: analyse d'une étape obligée, parfois un peu négligée… *7ème colloque international de l'association française d'éducation comparée et des échanges (AFDECE).* Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants de langues. Lisbonne, Portugal, 3 et 4 novembre 2008.

GATHER-THURLER, M., & MAULINI, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire: Enjeu caché des reformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

GOIGOUX, R., & JOURDAN, D. (2007). *Dossier scientifique de reconnaissance l'équipe d'accueil*. PAEDI E.A 4281. IUFM d'Auvergne-Université B. Pascal Clermont-Ferrand. France.

GOIGOUX, R., MARGOLINAS, C., & THOMAZET, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés a l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie, 57*(469), 65-70.

LEPLAT, J., & HOC, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique Tome I* (pp. 47-60.). Toulouse: Octarès.

MERINI, C., & PONTE P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs*,16. Paris, université Paris X.

PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.

PERRENOUD, Ph. (2004). Au-delà des didactiques ; former les professeurs aux sciences sociales et humaines. *Cahiers pédagogiques, 425,* 41-43.

PORCHER, L. (2009). *L'éducation comparée : Pour aujourd'hui ou pour demain.* Paris : L'Harmattan.

SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf.

SAURY, J., RIA, L., SEVE, C., & GAL-PETIFAUX, N. (2006) Action ou cognition située: enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EPS*. Sept-octobre 2006.

SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, *104*, 85-108.