LA MISE AU TRAVAIL DES ÉLÈVES : CONCEPTION, GESTATION, NAISSANCE D'UNE NOTION ?

Vladimir FLOREA

Résumée

Malgré son titre ce travail ne se situe ni dans la sociologie de l'école, ni dans la didactique des disciplines, mais dans l'analyse du contexte social dans lequel se déroulent les situations didactiques. Il porte sur une analyse comparée des pratiques enseignantes entre les deux pays et vise la production d'un outil de formation portant sur le contexte social de la mise au travail des élèves.

Je vais commencer, bien sûr, par raconter l'avènement de la recherche dont cette communication est un des fruits. J'exerce dans une institution qui essaie, en deux ans, de préparer les étudiants (déjà titulaires d'une licence) au concours (première année), puis à l'exercice du métier (deuxième année), en cherchant à leur apporter des connaissances purement disciplinaires autant que didactiques. Au printemps dernier, le hasard des calendriers respectifs a fait que, dans le cadre des échanges Erasmus, je me suis trouvé à Targu Mures en même temps que deux collègues de la même institution, mais de disciplines différentes de la mienne : Corinne Mérini et Jen-Pierre Chevalier. Nous avons fait ce qui entrait dans le cadre de la mission de tout mobile Erasmus – donner des cours aux étudiants de l'Université « Petru Maior » – mais aussi autre chose : poussés par la curiosité du pédagogue, nous avons souhaité assister à des cours dispensés non plus au niveau universitaire, mais primaire (maternelle et élémentaire).

Nous avons été séduits par la qualité et l'efficacité de la relation maître – élève : intérêt, discipline, adhésion, gentillesse… la liste pourrait s'allonger facilement. Elle entraîne aussitôt une liste de questions :

- ce paradis pédagogique dont nous avons été les spectateurs est-il spécifique et limité à la maîtresse qui nous a accueillis ?
- ce paradis pédagogique tient-il à la matière étudiée ce jour-là ?
- ou bien, tout simplement, à un recrutement particulier des élèves[1] ?
- s'agit-il, de manière plus large, d'une donnée roumaine exclusive?

Ces questions ont parfois des réponses faciles :

- non, la maîtresse n'était pas la seule, elle n'avait pas été choisie soigneusement comme l'unique capable de faire « un beau cours » devant les invités
- non, ce n'est pas une exclusivité de la matière : il y a eu roumain, géographie, EPS
- non, c'était une école de quartier, au bas d'immeubles de type HLM

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

- peut-être qu'il y a des éléments historiques, sociologiques, économiques… qui entrent en jeu, mais ils nous échappent, dépassant largement notre champ d'étude habituel.

Faut-il alors en conclure par l'acceptation d'une grâce pédagogique particulière, d'un lumineux rayon de la connaissance qui éclaire ce coin d'Europe ?

On est, évidemment, en présence de questions rhétoriques parfois un peu massives… Nous avions, bien sûr, assisté à des séances réussies en France aussi, d'où une question pas rhétorique, elle : est-il possible de trouver des éléments explicatifs de la réussite des séances ? est-il possible que ces éléments soient apparentés ? où les chercher ? j'évoquais tout à l'heure la diversité des champs disciplinaires, il est clair qu'il ne faut pas s'attacher à l'étude des didactiques particulières, de peur d'enlisement, mais plutôt dans ce qu'il peut y avoir de commun, de non-strictement disciplinaire : la séquence de lancement de la séance et de la journée. Voilà donc, formulé rapidement, l'objet de la recherche que nous avons menée, ou plutôt que nous sommes en train de mener, et dont j'expose maintenant des résultats partiels et provisoires.

Qui dit recherche dit moyens, c'est là une évidence regrettable mais incontestable. Et c'est le moment de chanter les louanges de plusieurs fées qui se sont penchées (positivement) sur le berceau de notre projet ! Des moyens, il en fallait de trois sortes : humains, techniques et financiers ! Alors, la première fée est intervenue, la fée IUFM : deux collègues (espagnol et HG) ont accepté notre proposition de collaboration. Les mêmes, Alain et Patrick, forts de leur deuxième spécialité (TICE[2]) ont également assuré la dimension purement technique mais hautement indispensable du tournage avec tout ce qui l'accompagne, Il y a eu ensuite la fée Erasmus (oui, je sais, féminin plus masculin, ça sonne bizarre, mais c'est peut-être un signe de la reconquête du monde et du monde du langage par la femme[3]), qui nous a touchés de sa baguette magique pour permettre que l'équipe nouvellement constituée puisse être transportée sans trop de frais personnels de Saint-Germain en Laye à Targu Mures. La jolie fée FOAD[4], dont la baguette n'est pas bâtie autour d'une plume de phénix, mais qui doit son nerf à Jean-Pierre Chevalier, s'est également penchée sur notre naissante destinée de chercheurs en pédagogie comparée, en accordant un don, un petit don. Enfin, la fée Targu Mures a fait des miracles multiples : accueil matériel (hébergement, repas, transports à toute heure…), accueil pédagogique (les classes et les maîtresses…), accueil hiérarchique et administratif (recteur, vice-recteur, chancelier…).

Maintenant, après coup, toutes ces fées penchées gentiment sur le berceau de notre recherche pas encore née, pas même naissante, mais tout juste au stade de la conception, ont eu un double effet : stimuler notre esprit de conquête (telle ou telle subvention, telle ou telle approbation hiérarchique…), mais aussi nous accabler d'avance par l'immensité de la tâche à accomplir. Après cette note négative, j'ajouterai, non pas pour faire effet de balancier, mais pour rester dans la vérité, que notre réaction a été « ça va être difficile, mais qu'est-ce qu'on est contents de pouvoir le faire, et on espère que ce sera possible, et jusqu'au bout !!! »

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

Je crois que j'ai fait un peu dans le sentiment, et qu'il est temps de revenir non pas au sujet – je n'ai pas l'impression de l'avoir quitté – mais à une façon plus professionnelle de le traiter (et je regrette que parfois le professionnel n'admette pas le sentiment !).

Nous avions donc, comme point de départ, une *chose,* un *machin,* un *x* facilement observable, le plaisir des élèves d'être dans la classe, devant la maîtresse et à côté des camarades, pour apprendre, pour faire, pour apprendre à faire… Pour une fois, nous n'avons pas cherché à nous attaquer à la racine du mal, mais à la racine du bien : qu'est-ce qui fait que les élèves sont prêts à faire cette recherche, cette récitation, cette manipulation, une fois qu'on a exclu l'intérêt du sujet, la facilité de la manipulation, le plaisir à écouter, à regarder… Pour regarder cela d'un point de vue légèrement différent, s'agit-il de la personnalité de la maîtresse, entité absolue (au sens « je suis la seule à réussir à faire ça ») et indivise (au sens « c'est comme ça et pas autrement, tout est comme il est »), ou d'un savoir faire ? Ce savoir faire, est-il du domaine de l'**inné**, du **révélé** épiphanique où le Seigneur a choisi son élu ? ou bien, tout simplement, de l'**appris** ? Des conviction fortes, fruits de trajets religieux, sociaux, individuels… différents, nous amènent à non pas balayer d'un simple revers de main, mais à mettre entre parenthèses tout ce qui échappe à notre humaine action, et à regarder ce qui reste. Nous quittons donc le rayon de lumière pour descendre vers l'appris ou apprenable[5].

Je crois que je suis en train de passer au deuxième point de mon exposé, la gestation. Ce fut long. Je ne peux pas ne pas évoquer les problèmes purement matériels, même si je passerai rapidement dessus, me contentant d'un inventaire : trouver des personnes à la fois compétentes et accueillantes dans des zones géo-pédagogiques contrastées, obtenir les accords de ces enseignants d'abord, puis de leurs supérieurs hiérarchiques (parfois aussitôt, d'autres fois plusieurs mois après la demande écrite…), établir un calendrier pluri-compatible (entre personnes exerçant à des niveaux très divers, de PS à doctorat), obéissant à des règlements très divers, ayant des moments des disponibilité très divers… Je dois reconnaître que, presque toujours et pratiquement à tous les niveaux, en France comme en Roumanie, les interlocuteurs que j'ai eus ont fait preuve d'un remarquable esprit collaboratif. Qu'ils en soient donc sincèrement remerciés.

Je reviens tout de même à notre affaire. Plusieurs démarches nous étaient intellectuellement possibles : porteurs du ferment roumain, regarder des classes françaises ; riches du même ferment, regarder des classes roumaines ; enfin, croiser les deux. Je suppose que vous connaissez d'avance la solution choisie, laquelle, avant comme après, nous apparaît comme bonne.

Concrètement, un plan de travail serré a été décidé dès la rentrée 2006, articulé en double tierce :

1. France :
    a. Tournage dans les classes
    b. Commentaire de la séance, par l'enseignant (expert) qui a réalisé la séance

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

c. Commentaire de la séance par un enseignant débutant (PE2)

2. Roumanie :
   a. Tournage dans les classes
   b. Commentaire de la séance, par l'enseignant (expert) qui a réalisé la séance
   c. Commentaire de la séance par un enseignant débutant

Ce plan apparemment très simple doit recevoir quelques ajouts / précisions :

- en France, des données politiques et pédagogiques, administratives… permettent de distinguer (très grossièrement) deux types de classes, selon qu'elles sont ZEP ou tout-venant ; nous avons choisi, sans débat vu l'adhésion immédiate des membres de l'équipe, de travailler sur les deux composantes, ZEP et non-ZEP

- de la même façon que comparer des blocs issus de systèmes éducatifs différents (France – Roumanie), est-il raisonnable de comparer des niveaux d'intervention éducative différents (de PS à CM2) ? là aussi, et au moins pour cette phase de la réflexion, nous avons suivi le découpage déjà existant (au moins en France, où le premier degré inclut la maternelle et l'élémentaire), et avons accepté l'empan PS-CM2

- cela nous amène à des tournages faits dans trois niveaux de classe (PS, CE1, CM), en ZEP et en non-ZEP, soit donc six séquences, plan idéal suivi tel quel pour les tournages en France, et légèrement raboté pour les tournages en Roumanie, où les niveaux ont été gardés, mais pas la distinction ZEP / non-ZEP, soit quatre tournages tout de même

- s'il est intellectuellement très normal de considérer que l'expert a quelque chose à dire sur sa pratique supposée / reconnue experte par plusieurs membres de son univers professionnel immédiat, est-il raisonnable de donner la parole à des débutants placés en position de juges de leurs aînés ? personne ne sera étonné de voir que, au pays de Candide, Candide est une fonction haute et digne (pensons à témoin et placebo) ; chaque séquence est donc analysée deux fois, par l'expert qui l'a réalisée (E), et par un novice (N)

- experts et novices parlent en toute indépendance, sans connaître ce qu'a dit l'autre sur la même séance (pas d'effet caméléon)

Vous voyez donc que, très subtilement, nous avons travaillé en combinant les critères de temps (entre octobre et mai d'une année scolaire, pour parler en temps absolu, mais aussi expert et novice, pour parler temps humain, temps d'expérience), d'espace (en France et en Roumanie, espace géographique brut, ZEP et non-ZEP espace géo-scolaire), de personne (des maîtres accomplis et des maîtres en accomplissement).

Sur les tournages, je ne dirai pas grand-chose, si ce n'est qu'ils posent mille et un petits problèmes matériels que j'ai découverts en y prenant part.

Les entretiens, en revanche, montrent très vite la difficulté qu'éprouvent certains à définir la notion, puis à identifier sa réalisation dans la séquence regardée. Je dis tout de suite, pour qu'on ne me prête pas des intentions, que la notion, le concept de mise au travail n'a pas fait l'objet de recherches, encore moins de publications, et donc

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

d'enseignement dans notre noble institution[6]. L'identification du moment de mise au travail se fera, au moins au début, de manière négative, par exclusion : dans telle séquence filmée, sera appelé mise au travail le moment qui **n'est pas** le travail strictement disciplinaire.

Nous avons eu la chance d'avoir à gérer un problème matériel bête : les entretiens devaient être menés par Madame Mérini et par moi, en parallèle avec des interviewés différents, mais j'ai eu un empêchement la première fois, et Corinne Mérini a été seule à assurer les entretiens, ce qui fut un grand bien pour notre affaire : toutes les variables exposées il y a un instant, qui auraient pu être cause que l'affaire parte dans tous les sens, ont trouvé dès lors une unité, un point particulier, un lieu géométrique de la recherche : Corinne Mérini a été la colonne vertébrale du projet, comme initiatrice mais aussi comme maître d'œuvre. Je pense aussi que son sourire, sa sociabilité, ont été des éléments favorables pour que les interviewés se sentent à l'aise et parlent avec sincérité et donc avec efficacité pour notre projet. Les experts se sont donc exprimés autour d'un questionnaire identique, qui a reçu de très légères variations pour garder un caractère vivant à l'échange. Voici donc les questions posées durant l'entretien :

INFORMATIONS CONCERNANT L'ENSEIGNANT

- Enseignant du site :
- Depuis combien de temps exercez-vous ?
- Dans cette école ?
- Dans ce cycle ?
- Dans cette classe ?
- Combien avez-vous d'élèves ? Combien de garçons, combien de filles ?

COMMENTAIRE DE LA BANDE

Il se déroule à partir de trois visionnages de la bande par la personne interviewée :

- le premier est libre et spontané ;
- le second permet de découper la bande en épisodes qui sont qualifiés, puis pour lesquels on demande un repérage des indices qui indiquent le changement d'épisodes.
- le troisième est commenté sur la base de la question : « qu'est-ce qui vous préoccupe dans ces moments là ? »

GUIDE D'ENTRETIEN

- Est-ce que ces images sont le reflet de ce que vous vivez habituellement ? quelles différences éventuellement ?
- Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile dans les mises au travail ? Comment résolvez-vous cela ?
- Est-ce qu'il y a des moments plus délicats (journée, semaine, année) que d'autres, lesquels, comment faites vous pour les contourner ?
- Qu'est-ce qui de votre point de vue détermine le mieux la mise au travail ?

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

- Quel(s) est/sont le(s) déterminant(s) majeur(s) de la mise au travail (la voix/présence de E, l'aménagement de l'espace, le silence, les menaces, la structuration du temps, les rituels, ce qui se passe avant ou après…).

- Qu'est-ce qui s'était passé avant d'entrer en classe et pourquoi ? Comment s'effectue l'entrée en classe ?

- Qu'est-ce qui peut compliquer les choses ?

- Qu'est-ce qui peut embarrasser un novice ?

- Avez-vous vous-même évolué sur cette question ? comment et grâce à quoi ?

- On va simuler une situation : demain, quelqu'un de non averti (l'opérateur) doit vous remplacer ! donnez-lui les consignes lui permettant de mettre les élèves au travail, sachant que vous les reprendrez sur la phase de mise en activité ?

- Si vous aviez un conseil à donner aux formateurs sur cette question quel serait-il ?

On constate donc que l'entretien est composé de deux parties inégales, la première, très personnelle, cherche à tracer un portrait professionnel de l'interviewé ; il est cependant très intéressant de voir que cette partie très personnelle est, en réalité, assez peu riche, et reste largement dans les marges du dossier professionnel de tout fonctionnaire français[7]. La deuxième partie, en revanche, amène le partenaire dans une situation d'auto-analyse quasi improvisée, où le silence, l'hésitation, le repentir peuvent être ressentis comme négativants, y compris en tant qu'auto-génèse[8]. Nous avons eu la chance de rencontrer des interlocuteurs qui se sont prêtés de bonne grâce non seulement au tournage, mais aussi à l'analyse qui lui fait suite.

Une constante générale (et heureuse pour nous) est que tous les partenaires ont effectivement, spontanément ou après légère discussion de mise au point, défini le moment qui fait l'objet de notre recherche. Ce qui revient à dire, évidemment, qu'il est temps d'officialiser, d'envoyer le faire-part de naissance, puisque ces entretiens ont donné réalité au concept qui nous occupe.

EF1-004 Pour moi, ils entrent dans les apprentissages quand ils se lèvent du banc, je vous le dis comme ça.[9]

EF3-20 Ça dépend ce que l'on considère comme travail, moi je considère qu'ils sont au travail dès qu'ils sont dans le rang, en fait.

EF1, dès sa quatrième réplique (l. 13 de l'entretien, où la présence de CM qui assure le relationnel, couvre 9 lignes sur les 13, et EF1 les 4 autres, totalisant 13 mots), pose la définition par une limite chronologiques observable : les enfants se lèvent du banc, ce qui intervient au bout des 15-20 minutes de « regroupement », période traditionnelle en conduite des classes de maternelle en France. La limite chronologique par un acte observable se retrouve chez EF3, mais la durée est beaucoup plus courte : 1'40" ! Nous sommes donc en présence de définitions très proches par le signal choisi comme signifiant, et très différentes quant à l'amplitude chronologique…

Est-ce que les propos d'un autre expert peuvent apporter un élément de résolution ?

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

EF2-016 Là, je dirais stop à un moment donné, qui concerne 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 un, 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 !
CM 016 Ah, ben tiens ! Voilà un invariant ! En fait, j'allais vous poser la question : est-ce que vous dis/parce que vous dis/si je vous dis l'installation matérielle, le fait qu'ils sortent leurs outils de manière un peu ritualisée, cadrée, etc, sont le signe, le message que vous leur envoyez pour les positionner en tant qu'élèves ?

EF2- 017 Totalement ! Totalement ! Ce positi... c'est là le plus difficile à créer dans le... tout du moins 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 !

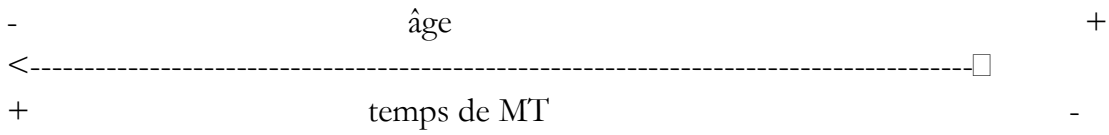
EF2 donne, de manière développée, sa définition de la notion qui s'échappe, fuit constamment devant le chercheur…, à sa 17e réplique, ligne 64 de l'entretien. Et, si sa définition a fui jusqu'à la ligne 64, cela ne veut pas dire pour autant qu'elle se laisse aussitôt cerner par les chasseurs : une douzaine de lignes sera nécessaire pour y arriver, par tâtonnements successifs, visant l'exactitude… la précision du tir ? La définition se fait donc ici par un bloc de contenu, l'organisation matérielle.

Il y a donc une forte différence entre nos partenaires, dans la façon de concevoir une entité dont la réalité leur semble pourtant incontestable, et dont les manifestations sont cependant très largement ouvertes dans l'éventail des possibles. CM, pourtant dans la réplique 16 ci-dessus, parle d'invariants pour se faire comprendre ! Peut-on parler d'invariant en évoquant une réalité dont la durée peut passer du simple au décuple, et les composants tantôt présents, tantôt absents ? Le linguiste que je suis et qui s'est aventuré hors de son terrain habituel demande la faveur d'une parenthèse, non dépourvue de mérite explicatif, me semble-t-il présomptueusement, par l'emploi de la notion d'**allomorphe**: soit le verbe *aller* ; invariant ! A chaque fois que je dis *aller*, j'ai une vision relativement précise et constante de déplacement matériel d'un point à un autre. *Je vais* me propose à peu près la même vision, rapportée évidemment au moment présent à la personne qui parle, et pourtant *vais* n'a rien de commun, au regard superficiel, avec *aller* ! Et si je rapproche *vais* et *irai*, oserai-je affirmer sans crainte de me ridiculiser que ces deux termes sont totalement étrangers l'un à l'autre ? En roumain, on retrouve strictement la même logique des « invariants variables » dans la comparaison *sintem* avec *am fost*. L'œil qui ne regarde que la surface des choses arrivera à la conclusion que ces deux termes sont totalement étrangers l'un à l'autre. Et si, d'aventure, cet œil va même jusqu'à consulter le dictionnaire, il ne trouvera vraisemblablement rien, aucun des deux termes sauf peut-être *fost*, impossible à mettre en relation avec *sintem*. Or, cet œil qui travaille en surface est l'œil du novice, du maître débutant. Là où les maîtres expérimentés voient tout de suite le lien subtil mais réel entre les termes car lien touchant à la signification, au fonctionnement, le novice ne voit qu'un enchaînement d'actes quasi-vides de sens pédagogique. On voit donc que le terme invariant est à la fois compromettant (si l'on s'arrête à la vision de surface) et exaltant, puisqu'il permet de considérer que des choses en apparence très différentes

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

peuvent avoir la même fonction[10], et qu'inversement la même chose peut assurer des fonctions fortement différentes. Chez nos partenaires citées, la mise au travail remplit bien la même fonction, mais couvre des temps très différents[11], est composée de blocs très différents aussi, et cela n'est pas étonnant[12]. La présence de ces blocs, ou leur absence, tient de la décision du maître de les insérer ou de les supprimer. Ils peuvent être un élément superflu, vide de sens, ou au contraire absolument nécessaire pour faire que le cours disciplinaire puisse avoir lieu et que ses objectifs d'apprentissage soient atteints.

Si je reviens au propos de EF2, je constate qu'elle emploie à dessein une expression fortement contrastée, parlant de *prendre le temps* et de *temps perdu*[13]. Pourquoi ? C'est que, une fois de plus, l'œil inexpérimenté peut avoir l'impression qu'il s'agit de temps perdu, là où l'expert perçoit un acte d'autonomie pédagogique qui assure l'efficacité du reste de l'action. Cela tient au public comme à la maîtresse. Le public est certes un terme assez fréquent, mais je vais le remplacer par la classe. En gardant l'angle d'attaque de la durée et en la mettant en relation avec la classe, le niveau de la classe, on s'aperçoit bien vite qu'il y a une relation entre les deux, bien simple à formuler : plus les enfants sont jeunes, plus la phase de mise au travail est longue. Autrement dit, plus le passé d'élève des enfants est court, plus il y a besoin que leur présent de mise au travail soit long. Ceci amène à la création d'un axe doublement orienté tout simple :



Plus le temps long et continu de leur existence d'élève est important, plus le temps court mais discontinu et répété de la mise au travail peut diminuer. Une conséquence immédiate : il ne s'agit pas de compter le temps-élève par unités discrètes d'une année (élève de PS, élève de CP…), mais en termes de continuité, y compris à l'intérieur de la même année scolaire ; c'est ce que dit si bien EF1 dans le propos rapporté ci-dessus dans une note, qui concerne pourtant un niveau aussi délicat que la PS. A l'autre bout de l'axe, au niveau CM2, EF3, détentrice du record de 1'40", donne des éléments d'explication non-miraculeux à sa réussite : après un passage par la maternelle, elle a gardé le principe des rituels comme outil d'efficacité : *Oui, ça fait partie des habitudes de la classe.* Les rituels, en PS comme en CM, ne doivent évidemment pas être une crispation vaine sur la répétition, mais fournir une ressource mémorielle de référents rassurants pour l'élève, qui lui permettent d'assumer de manière sereine le moment de transition depuis le rôle de l'enfant, ayant comme milieu référent la famille, au rôle d'élève, ayant comme milieu référent l'école, représentée par l'enseignant. Evidemment, cela marche lorsque les autres éléments sont cohérents et concurrents, au sens étymologique : EF3-56 : *pour qu'ils puissent commencer bien leur journée et qu'ils n'aient pas de problème matériel, qu'ils puissent trouver le moment où c'est demandé, il faut que le casier soit rangé, c'est pour cela qu'il faut que le casier soit rangé.* EF3-98 *: j'ai des affichages dans la classe qui leur permettent de visualiser ces moments-là, alors ça leur permet de ne pas se sentir perdus, ils se mettent facilement au travail en général.*

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

Dans la gestion de cette transition, hormis la ritualisation et son effet mémoriel déjà évoqués, l'enseignant peut faire intervenir d'autres ressources diverses :

- l'implication personnelle, cœur et corps de l'enseignant
- la délégation

EF4 raconte :

Ils me parlent ! […] Plein de choses ! ce qu'ils ont fait à la maison, ce qui… voilà, c'est vraiment… c'est la transition entre la maison et le… le démarrage vraiment de l'activité. Au prétexte de me montrer leur cahier, j'ai des petites filles qui me tiennent la main, qui… un petit moment, on peut pas dire de tendresse, mais de réconfort, de… bon qui font que je pense, est indispensable, c'est un moment qui est indispensable pour entrer dans les apprentissages.

EF1 ajoute :

C'est incroyable, tout ce qu'on peut percevoir, mettre en place, tous les contacts qu'on peut engager, enfin, toutes les relations qu'on peut établir.

Cette attitude si naturelle aux yeux des Roumains est parfois suspecte aux Français et, de ce fait, peu pratiquée.

Il n'en va pas de même de la délégation : après la maîtresse qui s'efface pour devenir un peu maman, on a la maîtresse qui s'efface au profit des enfants ; certes, elle est encore présente, et fait faire, mais les action qu'elle délègue aux élèves sont, dans d'autres classes conduites par d'autres maîtres, effectuées par le maître, qui y voit le signe même de ses prérogatives inaliénables de maître. EF4 parle de responsables et de responsabilités - lire le menu, ranger les cartables, préparer et présenter la date et la météo – et se glisse au même rang que les autres dans l'indéterminé *on* (EF4-151) *:Ils le font pendant que moi, je fais l'appel. On a tous un rôle.* Dans le même esprit, EF3 évoque la manipulation des chaises qui sont restées sur les tables, et que les élèves vont descendre pour pouvoir se mettre au travail, ainsi que l'appel cantine :

Là, ce qui me préoccupe, c'est qu'ils entrent dans la classe en étant calmes et en n'ayant pas produit quelque chose qui pourrait déclencher quelque chose de dangereux, ou une agitation qui serait nuisible au travail scolaire après[…] En fait, c'est un jeudi matin, et les chaises sont restées sur les tables parce que le ménage a eu lieu, donc il faut qu'ils les descendent eux-mêmes et qu'ils le fassent dans le calme.[…]Là c'est les responsabiliser pour leur montrer que la vie en collectivité réclame des règles, que la mairie ne peut bien fonctionner que s'il y a un appel cantine juste. Les élèves font eux-mêmes l'appel, ils sont au courant de ce qu'ils font de leur journée (ils savent s'ils mangent à la cantine ou non), ce sont eux qui le prennent en charge.

Au cours du même entretien, une autre formulation, encore plus vigoureuse :

Chacun a des responsabilités dans la classe, les uns ont le responsabilité de tenir les portes battantes (les pare-feu)quand on passe, d'autres ont la responsabilité de faire l'appel, l'appel de cantine, d'autres ont la responsabilité de vérifier que certaines choses sont à leur place dans la classe. En fait il y a un système de responsabilités dans la classe qui doit marcher automatiquement sans que l'enseignant le signale.

L'automatisation est le signe de la réussite parfaite, qui fait que l'élève adhère facilement au statut qu'on lui propose, facilement, infailliblement et rapidement : nous avons là une explication raisonnable à la diminution spectaculaire de la durée du moment de mise au travail.

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

EF1 va dans le même sens, qui non seulement accepte ces moments, mais les recherche, à ceci près qu'il ne s'agit pas de CM mais de PS :

mais moins je suis là et mieux ils se portent c'est compliqué, c'est un équilibre, en fait, je veux pas être le chef, tout le temps, tout le temps, j'ai envie qu'ils acquièrent de l'autonomie, et qu'ils se sentent bien en groupe, sans que je sois forcément toujours là pour maîtriser, dominer, contrôler, gérer, etc... donc quand il arrive des moments comme ça, c'était pas calculé, mais j'suis ravie

Cela se manifeste par des gestes d'aide entre enfants, lorsque tel d'entre eux va s'occuper de la gestion de l'étiquette prénom de tel autre, tout en lui parlant. Et la quête de la maîtresse peut même donner des résultats insoupçonnés, aussi inattendus que drôles : un garçon (PS, soit 3 ans) profite de la chaise vide que la maîtresse vient de quitter, se déplaçant à l'intérieur de la salle de classe, pour occuper lui cette chaise et jouer à la maîtresse, avec de vrais élèves et de vrais accessoires de maîtresse ; là où un autre enseignant aurait vu au mieux une parenthèse inutile, au pire une atteinte à la dignité de sa fonction, EF1 s'est prêtée au jeu et a interviewé « la nouvelle maîtresse », ce qui n'a pas manqué de poser à celle-ci des problèmes à cheval sur la linguistique et la réalité, puisque le garçon a hésité entre le genre féminin, copie de la maîtresse réelle qui l'interrogeait et qu'il avait remplacée, et le masculin, cohérent avec son corps à lui…

En simplifiant un peu, je peux dire que, d'un côté, j'ai des élèves pour qui le passage de l'état d'enfant à l'état d'élève peut être très bref, même s'il n'est jamais absent; de l'autre côté (et pour des enfants de même âge, CM vs CM !), cette période tampon est très nettement plus longue. Tout simplement, et je ne fais que suivre les commentaires de ma collègue EF2, parce que la métamorphose

ENFANT (famille) ELEVE (école) du premier cas

se complique avec un terme supplémentaire :

ENFANT (famille) KEUM (rue, cité…) ELEVE (école).

J'ai ici un jeune qui évolue dans une banlieue dite favorisée, entre deux univers cohérents et co-agissants, aux règles fortement semblables et reprises en échos réciproques (Maîtresse : *Ta maman m'a dit que/* Mère : *Ta maîtresse m'a dit que*) [14] ; j'ai là un jeune dont les univers sont contrastés sinon contradictoires, rarement complémentaires ; le passage de l'un à l'autre n'a comme facteur commun que la personne du jeune. Il n'est pas étonnant donc que le temps nécessaire pour que cette transition devienne effective et complète soit long, jamais acquis définitivement, mais un combat toujours renouvelé, et souvent gagné par la maîtresse ! Bravo !

Ecoutons EF2 :

ils [les élèves] se rangent dans la cour devant le … sous le préau, devant le poteau qui, qui est le lieu de ralliement de leur classe. Ensuite les enfants montent, on s'arrête à chaque palier puisqu'on est au premier étage, mais en demi-palier, donc on s'arrête à chaque palier, on les fait arrêter à la porte, avant d'entrer dans le couloir, et ils ne pénètrent dans la classe que lorsqu'ils ont posé leur manteau et tout ce qu'ils peuvent avoir sur la tête et… ils rentrent avec leur cartable.

Ce qui va de soi dans telle école (les élèves se mettent en rang à la sonnerie, montent calmement et entrent dans la salle de cours) est ici détaillé multiplement et

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

soigneusement, signe qu'il s'agit de souvenirs faciles à convoquer ; la partie la plus intéressante me semble être dans les derniers mots, avec l'emploi du tour *ne… que* à la fois négatif et positif, entonnoir linguistico-spatial réalisé par la porte de passage ; évidemment, cela concerne deux objets totalement contraires, l'accessoire vestimentaire (casquette, bonnet, calotte…) jugé accessoire et donc inutile par l'adulte mais absolument essentiel puisque identitaire par le jeune, et le cartable, accessoire lourd, encombrant et inutile, que l'élève accepte pourtant de garder, symbole de son intégration provisoire mais reconductible dans le monde scolaire.

L'explication, encore une fois, se trouve liée au milieu de vie des élèves : *je vis avec des enfants qui vivent dans un monde pas très facile pour eux et où il y a beaucoup, beaucoup de bruit* affirmation reprise de manière plus ferme, presque révolutionnaire et longuement un peu plus loin dans l'entretien :

Tous les matins, quand on arrive dans la classe, on sait, de par l'endroit où on travaille, qu'il y a tout un tas de choses à évacuer entre les enfants ! Donc il est vrai que les conversations, les… l'intensité du bruit, est très variable d'un matin à l'autre, et elle est très variable en fonction de ce qui s'est passé la veille dans le quartier… Donc il est évident que mon attitude quotidienne, c'est d'avoir au plus rapidement possible des élèves qui s'installent dans des positions d'élève. Mais que c'est aussi le moment de prise de température et que… des lendemains d'émeute ou des nuits un peu chaudes dans les endroits où l'on est, l'installation va être un petit peu plus longue, parce que, parce que ce moment d'échange et de … oui, de discussion entre les enfants, nous donne des pistes à nous, enseignants, me donne tout du moins à moi des pistes, puisque je travaille depuis pas mal de temps là-bas, et que il est vrai que si par exemple, je tombe sur un matin où les enfants sont terriblement agités, ou il y a une énorme effervescence, et il est vrai que je vais d'abord commencer la classe par un petit entretien sur ce qui a pu se passer et qui explique leur état d'excitation… Surtout si je sais, moi, de … par ailleurs, qu'il y a eu, effectivement, des incidents assez notables. C'est-à-dire, c'est un peu prise de température. 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. C'est pas toujours des événements graves, quelquefois ça peut être le fait qu'il y ait une émission télévisée et que tout le monde a regardé très tard.

On voit bien que, même à public donné, même avec maîtresse stable et effectifs stables, la notion de MT peut être assurée par des allomorphes différents, ne serait-ce que sur la dimension chronologique.

Par delà cette variabilité, une constante forte : tous les experts interrogés voient la mise au travail comme une réalité, la délimitent assez rapidement et lui accordent le statut de nécessité. Ce statut est cependant accompagné de deux constats paradoxaux : tout d'abord, et bien que reconnue comme nécessaire, la mise au travail ne donne pas lieu à préparation écrite, elle semble aller de soi, comme un avant externe (hors d'œuvre ?), non concerné par la fiche de préparation qui, elle, tente de toucher à la supposée vraie réalité du métier, qui serait une réalité disciplinaire. Réalité disciplinaire, du type français ou maths, mais pas MT. La réalité réelle se borne à une réalité virtuelle, celle du fantasme…

Le deuxième constat, du même ordre, est formulé par EF3, qui affirme

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

qu'on n'en parle quasiment jamais à l'IUFM ! et que pourtant, dans les faits, les 10 premières minutes d'une séance de classe sont fondamentales. Parce que lorsqu'on voit rentrer des élèves qui ne sont 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 éléments matériels viennent la parasiter. C'est donc important de dire qu'avec des enfants, on doit penser à tout. Même à des choses qui ne semblent pas importantes au premier abord, ça suffit à mettre par terre la séance

Nous avons entendu ce reproche, et essayons de trouver une réponse adéquate ! Elle est, dans un premier temps, toute simple : ajouter cette dimension à la formation des enseignants, à ceci près que le « menu » de cette formation est une composition complexe dont la conception puis la mise en place sont dotées d'un pouvoir d'inertie qui est de l'ordre de l'année scolaire ; en clair, cette nécessité que nous avons perçue, et que les experts ont formulée aussi, de leur côté, reçoit une première réalisation pratique, puisque les autres experts peuvent suivre une action de formation. A la suite de quoi, nous avons l'espoir que la formation soit étendue au niveau des débutants, soit par intégration d'un volet MT dans l'horaire obligatoire, soit par la mise à disposition de l'outil FOAD, envisagé pour l'instant sous une forme double : DVD et liaison Internet.

Je ne vous ferai pas l'injure de vous présenter la façon de faire la classe en Roumanie… Mais certains éléments méritent d'être relevés, même si ce n'est que rapidement. Il y a tout d'abord la connaissance très approfondie que les maîtres ont de leurs élèves, allant jusqu'aux visites dans la famille ; c'est là quelque chose qui serait assez mal perçu en France, tant du côté des familles que des enseignants :

ER1 *: Je propose aux novices ce que je continue de faire à mon âge, de bien connaître les enfants, ceux qui posent problème dès le début ; ceux-là, il faut absolument les voir en dehors de la classe, et on crée alors un pont ; je suis allée voir les parents – chez nous cela se fait – et alors je ne le vois plus en tant qu'élève, mais comme le fils de sa maman, je vois sa chambre, ou l'absence de chambre… la connaissance ainsi renouvelée de l'enfant fournit alors ses points sensibles. On ne peut avoir de pouvoir que sur quelqu'un qu'on connaît.*

ER3 (mais c'est vrai qu'il s'agit de maternelle) parle clairement de la création d'un « moment psychologique positif » dont la manifestation concrète est *je les ai caressés, touchés…*

C'est donc, en quelque sorte, comme pour EF4-64, non pas le passage de l'état de « enfant de sa maman » à élève dans sa classe, mais statu quo à enfant, puisque la maman restée en dehors de l'école est remplacée par la maîtresse qui cajole, console, caresse…

Il y a en revanche un positionnement assez nettement différent chez ER2, pour qui la connaissance approfondie de l'enfant est nécessaire à l'action du maître, mais cette action n'est pas une copie de comportement maternel, mais un acte réfléchi, posé, inclus dans un système pluriel : celui où l'enfant est pris à la fois comme individualité qui mérite respect et attention, et comme individualité inscrite dans un ensemble plus large, collectif, la classe.

ER2 : *A est un enfant qui habite chez sa tante, loin de sa maman, et il a besoin d'affection. C, lui, est émotif et A également. […] M. est une enfant en difficulté, pour ce qui est de l'attention elle a eu*

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

des problèmes à la naissance et il faut toujours attirer son attention, je dois constamment lui dire de me regarder pour attirer son attention, elle a écrit très tardivement, vers la fin du 2e semestre.

En France comme en Roumanie, les analyses montrent chez la plupart des experts la conscience, confirmée par la réalité de la séance filmée, que la mise au travail a un fonctionnement ambigu : c'est, lorsque ça marche, à la fois un moment autonome, avec règles et déroulement en propre, et un moment qui fait déjà partie, peu ou prou, du suivant, auquel il sert d'introduction. En simplifiant à grands traits, on peut se poser la question de savoir si, lors d'un spectacle de théâtre, les trois coups font oui ou non partie du déroulement : faut-il qu'ils soient prévus dans le livre, faut-il leur donner existence et reconnaissance ? exactement comme, sur la scène de la classe, il y a hésitation : faut-il ou non que la mise au travail ait une existence écrite, consacrée dans la fiche de préparation.

En conclusion, et pour faire en quelque sorte écho au reproche fait à l'IUFM de ne pas aborder la question de la mise au travail dans la formation proposée aux stagiaires, j'aimerais exprimer un regret/souhait : j'ai pu, en tant que cadre formateur, participer à des échanges, en France et en Roumanie, observer des pratiques efficaces, en faire même un petit compte rendu… Mais il faudrait que ce que j'ai fait comme cadre formateur, et que j'ai grandement apprécié, soit accordé aux enseignants directement ! Qu'ils ne soient pas obligés de passer par moi, par ma communication, pour connaître les pratiques pédagogiques de l'autre pays, mais qu'ils puissent tout simplement bénéficier d'un Erasmus 1er degré qui leur permette non pas de faire, pendant quelques semaines, un échange service contre service, comme cela se pratique en langues, mais d'assister aux cours du collègue, les observer, les analyser avec lui.

Enfin, deuxième partie de la conclusion, pour dire que la parole des novices interviewés mais pas du tout analysée me permettra peut-être de vous revoir : dans deux ans, IETM3 ?

Merci à Eugenia pour son travail de traducteur-interprète.

NOTES:

[1] Personne ne s'étonnera, en France, de la réussite du maître à Henri IV ou Louis le Grand (que la langue des « initiés » va même jusqu'à abréger en HIV et LLG… Bucarest, Iasi, Timisoara ont aussi leur lycée d'élite.
[2] **T**echniques de l'**I**nformatique et de la **C**ommunication appliquées à l'**E**nseignement.
[3] En roumain, on dit bien *doamna Ionescu*, sans aucune affectation matérielle du féminin dans le nom propre, il faut aller regarder au démarrage du GN pour y trouver le féminin (pourtant, et heureusement, annoncé en tête du GN, exactement comme en français *Madame Ionesco*, et contrairement à l'esprit slave *Semionov / Semionova* qui distingue facilement, y compris dans les noms propres des conjoints, masculin et féminin, par la morphologie) ; le roumain se rattrape cependant, au moins partiellement et au moins en roumain populaire, par *Ioneasca*, même si la notion sociale valorisante de « madame » s'efface, et si le familier linguistique s'adosse au familier pragmatique, puisque *Ioneasca* ne peut être auto-suffisant, il lui faut un soutien co-textuel ou con-textuel ; je ne suis pas étonné de retrouver le même (ou presque, car plus complexe) mécanisme d'alternance en français : *madame Durand / la Durand*.
[4] FOrmation A Distance.

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)

[5] C'est un mot que mon correcteur orthographique (celui d'un TTT commercial très connu) me refuse, le marquant en rouge ; je n'ai pas envie de croiser son information avec celle du *Robert*, et me contente donc de réfléchir à haute voix – à hauts mots ? – sur ce que cela veut dire dans l'inconscient de la langue, qui ne reconnaît qu'un but, *apprendre*, et un résultat, *appris*, sans se soucier de l'étape didactico-pédagogique obligatoire, celle de l'apprenable : pour faire court, les intégrales, dans le domaine des maths, sont-elles apprenables en 6e ? Et, par souci d'exactitude, je fais quand même appel au *Robert*, pour apprendre (mais sans vraie surprise) que *apprenable* n'est pas admis dans la panthéon des mots normaux et reconnus...

[6] J'en prendrai un exemple extrême mais parlant, puisqu'il est extrême : EE, qui était parfaitement au courant de l'objet de notre recherche, a un petit peu peiné pour faire comprendre à une maîtresse experte de Roumanie le sens de cet objet pédagogique non identifié, lorsqu'elle a fait le travail d'interprète : il y a eu confusion entre mise au travail (en tant que préparation de la classe pour passer à la séance disciplinaire précise) et préparation de la séance par l'enseignant. Une fois l'instant d'incompréhension passé et géré, la collègue a parfaitement montré sa maîtrise de la notion qui nous intéresse, tant sur le plan théorique que pratique. Et nous avons alors compris que cette phase avait un identifiant clair en roumain, « momentul organizatoric », que les maîtresses on isolé et caractérisé par ses composants.

[7] Cela nous permet tout de même de voir que le degré d'expertise de nos partenaires vient d'une double ancienneté : comme enseignant et comme formateur ; la moyenne d'ancienneté se situe au-delà de vingt ans, avec souvent une forte stabilité sur le poste et le niveau (une seule exception, EF4 vient d'arriver dans la classe de tournage).

[8] C'est simple et idiot à la fois : une hésitation, qui devient un silence parfois prolongé, non seulement donne à l'autre l'impression que je suis en difficulté, que je ne maîtrise pas le sujet (parce que je ne maîtrise pas le sujet ?), mais aussi rejaillit, revient sur moi, je suis gêné par le silence qui s'est installé parce que je l'ai créé, je m'en sens responsable, dans les deux sens, j'en suis l'agissant, mais aussi le coupable.

[9] Face à l'insistance de CM (bienveillante, tout de même), EF1-028 : *je ne sais pas, parce que, en groupe complet, sur le banc, heu… je en sais pas si on peut considérer que c'est une mise au travail.*

[10] EF3 : *Je leur [aux novices] dirais qu'on n'en parle quasiment jamais à l'IUFM ! et que pourtant, dans les faits, les 10 premières minutes d'une séance de classe sont fondamentales. Parce que lorsqu'on voit rentrer des élèves qui ne sont 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 éléments matériels viennent la parasiter. C'est donc important de dire qu'avec des enfants, on doit penser à tout. Même à des choses qui ne semblent pas importantes au premier abord, ça suffit à mettre par terre la séance (rires)…*

[11] La durée du moment de mise au travail peut être différente d'un maître à un autre, on vient de le voir ; mais cela est possible même si l'on considère la pratique du même maître dans le déroulé de l'année : EF1 (réplique 015) dit, au lors de l'entretien d'auto-analyse qu'il y a un différence entre le moment du tournage (mois d'octobre) et sa pratique au moment de l'entretien (mois de décembre) : *on est au début de l'année, maintenant ça va beaucoup plus vite.* Elle continue (réplique 021) : *donc, à partir de demain, je réduis mon temps d'accueil sur les bancs.*

[12] EF3 : *Donc pour moi, c'est important de montrer que le travail scolaire ne peut se faire que dans des conditions de concentration, c'est important de les responsabiliser, de leur donner des tâches avant le démarrage véritable du travail.*

[13] Prendre le temps, perdre le temps, quelle belle paronomase !

[14] EF3 : […]*globalement, les enfants sont attentifs dans cette école, et respectent les règles la plupart du temps. […] C'est une école quand même où les élèves sont plutôt calmes, on n'a pas de problèmes particuliers de comportement, ça peut expliquer que la mise au travail soit simple, mais ça n'explique pas tout.*

BDD-A23758 © 2007 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 16:55:23 UTC)