

Comparaison des pratiques d'enseignement du premier degré, au Bénin et en France : modélisation selon une grille en huit processus

Michel BOURBAO
Université de Provence, UMR ADEF

Résumé : dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré, un conseiller pédagogique mène une recherche de type ethnographique depuis cinq ans pour tenter de déterminer ce qu'est la conduite de classe. Cet article propose une comparaison des pratiques des enseignants au Bénin et en France. Cette comparaison a permis d'élaborer une typologie des procédures (manières de faire) des enseignants. Une modélisation de la conduite de classe a ainsi pu être construite à partir des différentes logiques d'action restituées sous la forme de processus de conduite de classe (passage d'une situation de classe type à une autre situation type).

Mots-clés : conduite de classe – formation des enseignants – processus – procédures – forme scolaire.

Après avoir enseigné seize ans en école primaire, je suis devenu conseiller pédagogique. J'ai ainsi pu constater que la conduite de classe constituait une difficulté majeure pour les enseignants débutants. Ma pratique professionnelle de conseiller pédagogique s'est d'abord orientée par goût vers cette dimension pratique du métier d'enseignant. Cet intérêt a ensuite donné lieu à une recherche dans le cadre d'études à l'Université de Provence (master recherche puis doctorat). Je cherche à déterminer en quoi consiste la conduite de classe. Est-il possible de la modéliser ? Est-ce qu'une modélisation de la conduite de classe permet de comprendre l'activité de tous les enseignants ? Si oui, cette modélisation peut-elle contribuer à former les maîtres à la conduite de classe ? Cette recherche m'a conduit à aller observer la pratique d'enseignants du premier degré ; d'abord en France, puis au Bénin et à nouveau en France. L'article qui suit compare les pratiques des maîtres béninois à celles des maîtres français et propose une modélisation de la conduite de classe en huit processus.

Qu'est-ce que la conduite de classe ?

Enseigner et apprendre, des processus qui ne sont pas spontanés en milieu scolaire

Dans l'univers des sciences de l'éducation, il est devenu courant aujourd'hui d'employer l'expression *situation d'enseignement-apprentissage* pour évoquer l'activité des enseignants et des élèves lorsqu'ils travaillent ensemble. En effet, le processus d'enseignement, qui est le fait de l'enseignant, renvoie nécessairement au processus d'apprentissage qui appartient à l'élève et les deux sont ainsi étroitement liés. Rien ne garantit, *a priori*, que le processus d'enseignement de l'enseignant (ou sa *praxis*) déclenche nécessairement un processus d'apprentissage chez tous les élèves. Pourtant, la transmission des savoirs est un des fondements de l'existence de l'école. C'est généralement le but des activités *d'enseignement* et *d'apprentissage*. Cela pose le problème de la formation des enseignants : sont-ils préparés au mieux pour réussir cette difficile transmission des savoirs ?

En France, la formation des enseignants se déroule dans des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et la formation reçue par les maîtres y est essentiellement de type didactique. Les didacticiens s'intéressent tout particulièrement aux processus d'enseignement et d'apprentissage car ils sont directement en lien avec les savoirs. Cela constitue le premier objet de leurs préoccupations. Les didactiques des disciplines peuvent être définies comme « les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières

scolaires. [...] C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques. Plus précisément encore, les didacticiens sont des spécialistes de disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences, musique...). » (Reuter et al. 2007, p. 69). Ainsi, les savoirs des mathématiques, ceux des langues étrangères ou ceux de l'éducation physique ne s'enseigneraient pas de la même manière car ils devraient s'acquérir par des processus d'apprentissage différents. Il y a donc autant de didactiques qu'il y a de types de savoirs. Mais est-ce que les différentes didactiques peuvent rendre compte, à elles seules, de ce qui permet l'enseignement et les apprentissages dans la classe ?

La pédagogie ordinaire et quotidienne accompagne toutes les didactiques et constitue le cœur de la vie dans la classe. Il semble pourtant que cette dimension essentielle du métier ait été laissée au second plan pendant ces trois dernières décennies. Mais que recouvre le terme de *pédagogie* ?

Bien qu'il soit entouré d'un certain flou, le terme *pédagogie* contient en premier lieu l'idée de la relation entre l'enseignant et ses élèves dans le but de permettre des apprentissages. Britt-Mari Barth définit la pédagogie comme une « *interaction entre l'enseignant et l'élève en vue de la transmission des connaissances.* » (Barth, 1987, p. 10). Dans la classe, la relation humaine accompagne nécessairement la transmission des connaissances. De plus, la tâche d'enseigner est rendue particulièrement difficile par la forme scolaire qui place chaque enseignant face à un groupe d'élèves. Ce n'est pas un seul enfant mais une classe entière que le pédagogue doit « conduire » vers les apprentissages des savoirs. « *Le pédagogue apparaît donc comme un praticien qui se préoccupe d'abord de l'efficacité de son action. C'est un homme de terrain, et à ce titre il résout en permanence des problèmes concrets d'enseignement/ apprentissage.* » (Raynal et Rieunier, 2003, p. 263-264). Il serait tentant de s'engager dans un débat qui opposerait le didactique au pédagogique. En effet, les IUFM ont contribué au développement de l'aspect didactique du métier d'enseignant, laissant la gestion des relations humaines dans la classe au bon vouloir et au bon sens de chacun.

Si mes préoccupations de conseiller pédagogique m'amènent à m'intéresser à la pédagogie, l'objet de ma recherche (la pratique des maîtres) m'oblige à prendre en compte les deux dimensions du métier en même temps. En effet, ces deux aspects ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre et sont nécessairement intriqués. Doyle explique que pour comprendre la tâche des enseignants, il faut obligatoirement associer les deux composantes de cette tâche : 1). Le but final à atteindre (l'apprentissage des élèves) ; 2). Les données du problème, c'est-à-dire l'ensemble des instructions, des conditions et des ressources disponibles pour tenter d'atteindre le but fixé. Partant de ce point de vue, les pensées et les actions des professeurs sont comprises comme des tentatives pour combiner les ressources qui leurs sont données dans l'environnement social complexe de la classe afin de pouvoir accomplir leur tâche d'enseignement et permettre l'apprentissage des élèves. Doyle poursuit en faisant remarquer : « *si les enseignants rencontraient leurs élèves individuellement, en privé, et sur la base du volontariat, il n'y aurait plus besoin de parler de gestion de classe. Mais les enseignants rencontrent leurs élèves dans des groupes, de façon quotidienne, pendant des périodes prolongées, afin de réaliser des buts qui ne coïncident pas nécessairement avec les intérêts immédiats des participants* ». (Traduction libre de Doyle, 1986, p. 394).

Une situation d'enseignement apprentissage qui ne repose pas sur des processus de conduite de classe efficaces est ainsi une situation intenable en milieu scolaire. Je propose donc, pour rendre compte de l'activité réelle de l'enseignant, lorsqu'il travaille avec ses élèves, de parler

de *situation d'enseignement apprentissage en milieu scolaire*. La formation des enseignants doit ainsi nécessairement porter sur la connaissance des processus d'apprentissage des élèves et sur la connaissance des processus d'enseignement de l'enseignant, mais aussi sur la connaissance des processus de conduite de classe qui permettent aux enseignants de gérer les contraintes spécifiques au milieu scolaire.

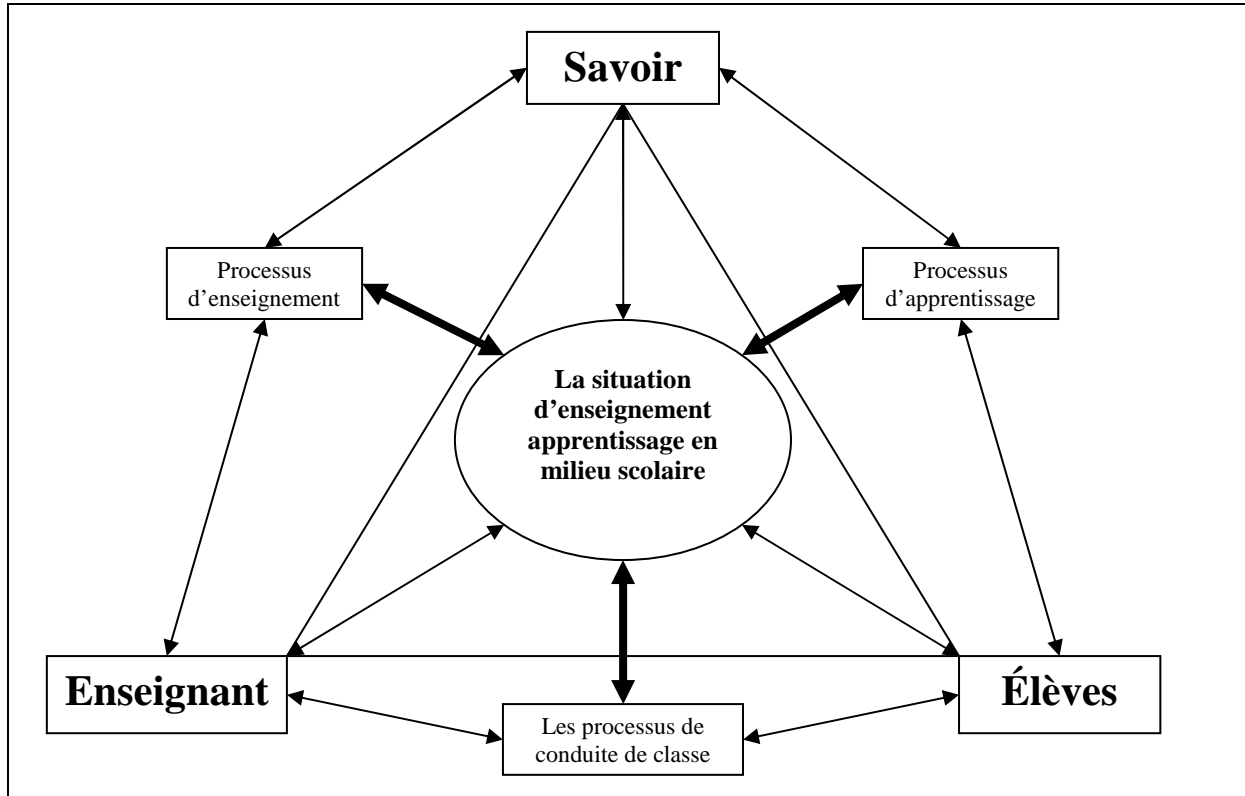


Figure 1 : la situation d'enseignement apprentissage en milieu scolaire.

Les préoccupations des enseignants liées à la forme scolaire

Quelle que soit la discipline enseignée, les enseignants ont en commun des préoccupations liées à l'obligation de composer avec la forme scolaire. Apparue en France au XVII^{ème} siècle, elle se caractérise par un ensemble de contraintes particulières. À l'école, la relation pédagogique n'est plus une relation de personne à personne, mais « *une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles. Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux « principes » ou règles qui la régissent.* » (Vincent et al. 1994, p. 17-18).

En m'appuyant sur de nombreuses observations réalisées en France et au Bénin, comme aux travaux de quelques auteurs qui se sont intéressés au problème (Vincent, 1994 ; Hess & Weigand, 1994; Durand, 1996 ; Thévenaz-Christen, 2005), il est possible de caractériser la forme scolaire de la façon suivante :

- L'école est un lieu qui sépare les enfants du reste de la société afin de les préparer à vivre dans cette même société ;
- L'organisation en classes impose la création artificielle d'un collectif d'élèves auquel un enseignant, généralement seul, doit faire face ;

- À l'école, tous les individus sont assujettis à un ordre scolaire et des règles impersonnelles, chacun devant se tenir au rôle qui lui est imparti ;
- Les contraintes sont fortes : obligation de présence, organisation rationnelle du temps scolaire et pression temporelle permanente, vie collective, contrôle permanent de l'adulte sur toutes les activités des enfants, etc. ;
- Répétitions d'exercices et d'activités prévues par les programmes scolaires dans le but d'apprendre selon des règles précises.

La forme scolaire est ainsi fortement contraignante pour les élèves, tout comme pour les enseignants. Ces derniers la subissent au même titre que leurs élèves mais il leur revient la responsabilité de mettre en place l'ordre scolaire et d'en être les garants comme le modèle. Ils doivent ainsi composer avec cet ordre contraignant qu'ils mettent en place et faire en sorte que les enfants viennent volontiers à l'école tout en y étant obligés et s'engagent volontairement dans des processus d'apprentissages tout en y étant contraints. C'est probablement cette dimension du métier d'enseignant qui fait dire à Freud (1985) qu'éduquer, gouverner et soigner sont des métiers impossibles.

Marc Durand a constaté que l'activité des enseignants était organisée selon différents niveaux d'opérationnalité, en fonction du niveau d'ambition et des capacités de régulation de chacun. Il distingue ainsi cinq niveaux de fonctionnement hiérarchisés. « *Du niveau le plus bas vers le plus élevé, on rencontre : l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement des élèves.* » (Durand, 1996, p. 131)

Le premier niveau de préoccupation des enseignants concerne « *l'ordre* » dans la classe, le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles disciplinaires, la gestion du bruit, des déplacements et des prises de parole. Le second niveau « *la participation* » correspond à la préoccupation de mettre les élèves au travail et de les voir participer effectivement aux tâches prévues par l'enseignant. Le niveau « *travail* » dépasse le précédent dans la mesure où le travail effectué par les élèves correspond à un véritable travail intellectuel qui doit pouvoir permettre des apprentissages. Le niveau « *apprentissage* » se préoccupe bien plus des effets à terme du travail des élèves que de leur comportement immédiatement observable. Le niveau « *développement des élèves* » serait l'apanage des maîtres les plus expérimentés car il dépasserait le simple niveau des apprentissages.

Le niveau du travail des élèves « *sous-entend l'obtention de l'ordre et de l'investissement des élèves, et constitue un excellent prédicteur de l'apprentissage. Il est beaucoup plus directement contrôlé que les variables des niveaux supérieurs. Ceci peut expliquer le fait que beaucoup d'enseignants, même très expérimentés, régulent leur activité à ce niveau intermédiaire. Ce niveau d'intégration correspond à une modalité ergonomique optimale entre un niveau hiérarchiquement très bas, au détriment des objectifs éducatifs, et un niveau hiérarchiquement très élevé nécessitant une compétence, un savoir-faire exceptionnels et une charge mentale importante.* » (Durand, 1996, p. 134)

À la suite des travaux de Durand, je propose de considérer que la conduite de classe concerne essentiellement les trois premiers niveaux de préoccupations des enseignants : la gestion de *l'ordre* dans la classe, l'obtention de *la participation* des élèves et leur mise au *travail* effective pour s'engager et réaliser des tâches scolaires. Ces préoccupations concernent essentiellement la gestion de la vie du groupe comme l'engagement des individus. La maîtrise de ces trois niveaux ne garantit en rien les apprentissages. Chacun d'entre nous a connu une classe où les élèves donnaient le change en fournissant un travail minimum et l'enseignant ne

leur demandait pas trop d'efforts en contrepartie puisque les apparences scolaires étaient sauvées (Woods, 1990). Les deux derniers niveaux de préoccupations des enseignants, les apprentissages et le développement des élèves, sont de l'ordre d'un enseignement complet car ils visent des objectifs d'apprentissage élevés.

La conduite de classe est donc consubstantielle à toute didactique en contexte scolaire. C'est pour cette raison qu'une didactique professionnelle spécifique aux métiers de l'enseignement doit être développée. Ceci devrait permettre aux enseignants en formation d'acquérir des compétences à la fois dans le domaine de la conduite de la classe comme dans celui de la didactique de la discipline enseignée.

Une recherche sur la conduite de classe

Je travaille sur la conduite de classe depuis six ans. J'ai commencé par observer, dans le cadre de ma fonction de conseiller pédagogique, l'activité des enseignants débutants afin de leur donner des conseils et tenter de les aider à améliorer leurs pratiques. J'ai rapidement compris que chaque enseignant apprenait à conduire la classe « sur le tas », comme il le pouvait, et que les savoirs construits par chacun n'étaient généralement pas formalisés. Les enseignants ne conceptualisent pas leurs savoirs et n'ont pas l'occasion de les exprimer de façon consciente en dehors de quelques échanges informels avec leurs collègues. J'ai donc mis en place divers dispositifs pour tenter de former les maîtres à la conduite de classe (des animations pédagogiques et un stage de trois semaines à l'IUFM d'Avignon). Les formateurs spécialistes de ce domaine sont rares et les travaux scientifiques qui peuvent être directement utilisés dans le cadre d'une formation des enseignants le sont encore plus.

Les enseignants débutants ou en difficulté sur le plan de la conduite de classe se demandent généralement : « *que faut-il faire pour tenir une classe et mettre ses élèves au travail et comment faut-il s'y prendre ?* ». Les travaux de recherche disponibles n'apportent que très peu d'éléments pour répondre à ces questions légitimes. Sans prétendre proposer un modèle unique de réponse, j'ai cherché à savoir ce qu'il se passait effectivement dans les classes, en particulier lorsque les enseignants semblaient ne pas avoir de problème pour conduire leur classe et parvenaient ainsi à viser des objectifs d'apprentissages avec leurs élèves. Ma première idée consistait à témoigner de ce qu'il se passe dans ces classes où les apprentissages semblent possibles. Suite à ces premières observations de conduite de classe efficiente, j'ai vite repéré des invariants dans la pratique des maîtres expérimentés. C'est de là qu'est née l'idée de proposer une modélisation de la conduite de classe.

Méthodologie

La méthode employée est essentiellement de type ethnographique. Je cherche à observer et comprendre ce qui se passe dans cette classe, ici et maintenant, pour en rendre compte de la façon la plus neutre possible. Je cherche à savoir ce que font les personnes en présence, comment le font-elles et pourquoi font-elles ainsi ? Chaque observation (plus de 250) est suivie d'un entretien formel ou informel et chaque film (plus de 100) est suivi d'une autoconfrontation simple avec l'enseignant. Des instructions au sosie complètent ce dispositif.

J'ai mis en place des ateliers d'analyse de pratiques en mêlant des enseignants débutants et expérimentés. Ces ateliers nous permettent de prendre en compte la réalité du terrain et les interrogations légitimes des enseignants pour aborder des problèmes pratiques. Nous

exploitons, pour cela, des films tournés dans les classes des maîtres les plus expérimentés du groupe. Le collectif d'enseignant analyse ce qu'il se passe, échange et discute des pratiques de chacun, des difficultés rencontrées, des moyens d'y remédier, des choix qui sont faits, etc.

Je réinvestis régulièrement l'apport de ces divers travaux dans des dispositifs de formation des enseignants (formations de maîtres débutants, animations pédagogiques, stages divers et formations de conseillers pédagogiques). Cela me permet de mettre mes résultats provisoires à l'épreuve de la critique d'enseignants ayant divers niveaux d'expérience ou d'expertise.

Première étape : en France

En 2004, j'ai proposé un atelier d'analyse de pratiques intitulé : « *les passeurs d'expérience* » à des enseignants volontaires de la circonscription d'Apt et Pertuis. Tous les mois, deux groupes se réunissaient pendant une soirée pour débattre d'un thème choisi en commun. Nous débattions à partir d'un film tourné dans la classe d'un enseignant volontaire. J'avais tourné le film support dans une classe et réalisé ensuite une autoconfrontation avec l'enseignant filmé. Pendant un an, ce fut pour moi l'occasion de tourner plus de quinze films dans diverses classes et de m'initier à la technique de l'autoconfrontation. Un mémoire de MR2 témoigne de cette expérience (Bourbao, 2005). Filmer les pratiques d'enseignants expérimentés m'a incité à aller observer régulièrement les pratiques d'autres enseignants expérimentés, en dehors du cadre des passeurs d'expérience. Ces observations étaient régulièrement suivies d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006). J'ai ainsi pu repérer certaines logiques d'actions qui revenaient de façon invariante pour gérer des situations de conduite de classe tout aussi typiques. Cela m'a permis de proposer une modélisation de la conduite de classe construite autour de huit processus et quelques variables que nous allons découvrir plus loin.

Deuxième étape : une comparaison avec les pratiques des enseignants au Bénin

En juillet 2005, je suis parti un an au Bénin, dans le cadre de ma thèse, pour observer les pratiques des instituteurs béninois. Leurs conditions de travail sont très différentes de celles de leurs homologues français : l'effectif moyen d'une classe est de 55 élèves¹, les locaux sont généralement rudimentaires et très sommairement équipés, les instituteurs sont généralement recrutés au niveau BEPC, ils disposent de très peu de matériel scolaire (un tableau, des craies et quelques rares manuels scolaires), tous les enfants ne vont pas à l'école (surtout en milieu rural et les filles moins que les garçons). Au Bénin, la langue officielle est le français mais les enfants parlent diverses langues maternelles avant d'être scolarisés. L'École béninoise est influencée par l'Histoire du pays : elle porte des traces du passé colonial français (jusqu'en 1960), de l'époque marxiste sous le régime autoritaire de Mathieu Kérékou (cf. les jeunes instituteurs révolutionnaires de 1974 à 1989), de l'aide internationale reçue au titre de divers partenariats avec de très nombreuses ONG, des fonds américains pour équiper les écoles en matériel didactique et des formations d'enseignants proposées par le Canada.

J'ai passé une année scolaire à côtoyer les enseignants du premier degré (et aussi ceux du secondaire, mais à moindre échelle), cela m'a permis de réaliser de nombreuses observations dans des classes de brousse comme de ville et de tourner 25 films. Observations et films étaient suivis d'entretiens et/ou d'autoconfrontations. J'ai ainsi pu constater qu'au-delà de l'exotisme du premier niveau d'observation, nous retrouvions chez les enseignants béninois les mêmes préoccupations que celles des enseignants français. Le fait de devoir enseigner face à un collectif impose à tous les enseignants de devoir piloter leur groupe d'élèves et les

¹ D'après les statistiques du Ministère des Enseignements Primaires et Secondaires du Bénin de décembre 2004 (annuaire statistique MEPS 2003-2004).

invariants observés en France se retrouvent au Bénin. Les processus ne changent pas, seules les procédures, les manières de faire changent car elles sont le reflet de la culture locale.

Troisième étape : retour en France

Depuis septembre 2006, j'ai repris mon poste de conseiller pédagogique dans le Luberon. J'ai continué le dispositif d'analyse de pratiques des « *passeurs d'expérience* » et continué mes travaux de recherche en profitant du terrain offert par ma fonction. J'ai monté divers dispositifs de formation qui m'ont permis de recueillir plus de mille procédures d'enseignants pour illustrer les processus de conduite de classe que j'ai pu identifier. La classification de ces procédures m'a permis de mettre au jour une typologie des principales préoccupations des enseignants lorsqu'ils pilotent les processus. J'ai pu faire des conférences auprès des conseillers pédagogiques des Bouches-du-Rhône et du Vaucluse et ainsi mettre ces résultats à l'épreuve du jugement de mes pairs. Plusieurs conseillers pédagogiques se servent maintenant des processus de conduite de classe pour organiser des formations d'enseignants. Je n'ai pas encore eu accès à leurs travaux pour connaître l'utilisation qu'ils font du modèle donné, ou comment ils s'approprient les outils proposés, mais cette étude sera bientôt réalisée.

Les premiers résultats de cette recherche

Une modélisation de la conduite de classe

En France comme au Bénin, la grande majorité des situations d'enseignement apprentissage en milieu scolaire consistent pour l'enseignant à « *faire faire pour faire apprendre* » (Saujat, 2008²). En effet, l'activité principale des enseignants du primaire consiste à prescrire des tâches à leurs élèves puis à faire en sorte que le plus grand nombre d'élèves réalise ces tâches tout en espérant que cette activité leur permettra de réaliser des apprentissages.

Identification d'invariants : les processus de conduite de classe

En observant l'activité des enseignants lorsqu'ils interagissent avec leurs élèves, et ceci indépendamment de la discipline enseignée, il est possible de repérer quelques situations types. Pour passer d'une situation type à une autre, les enseignants pilotent huit processus de conduite de classe et agissent sur quelques variables. Certaines logiques d'actions reviennent de façon invariante, quel que soit le savoir en jeu.

J'appelle « *processus de conduite de classe* » le passage d'une situation type à une autre situation type, lorsque ce passage est contrôlé et piloté par l'enseignant. Chaque processus étant le résultat d'une interaction qui met en jeu l'enseignant, les élèves et la situation. L'action de l'enseignant consiste à conduire des processus que nous pouvons qualifier de dynamiques (Pastré, 2007, Rogalski, 2003) dans la mesure où la situation évolue en permanence, même lorsqu'il n'y a aucune action de la part de l'enseignant. Je propose de distinguer :

1. ***Le processus d'accueil des élèves*** ; qui consiste à faire en sorte que tous les enfants présents acceptent de jouer le jeu scolaire et se contraignent à jouer leur rôle d'élève.
2. ***Le processus d'engagement dans la tâche*** ; pour faire en sorte que les élèves s'investissent dans la tâche proposée. Il s'agit pour l'enseignant de *dévoluer* (Brousseau, 1988) la tâche qu'il a prévue à ses élèves.

² Exposé de Frédéric Saujat au séminaire ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Enseignement) du 21 octobre 2008 à Marseille.

3. **Le processus de passation des consignes** ; pour prescrire des tâches aux élèves et poser un contrat de travail clair dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager.
4. **Le processus de mise au travail** ; pour faire en sorte que tous les élèves se mettent au travail et s'engagent dans une activité qui soit en rapport avec la tâche prescrite.
5. **Le processus d'entretien de l'activité** ; pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans l'activité, mobilisés par la tâche prescrite et fassent au mieux leur travail (l'activité des élèves est conforme aux attentes du maître).
6. **Le processus de clôture de l'activité** ; pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent leur activité afin de se rendre disponibles pour la suite.
7. **Le processus de mise en commun** ; pour faire un point collectif sur une tâche qui a été réalisée, valider ou invalider les travaux de chacun, discuter des stratégies employées, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.
8. **Le processus de transition** ; pour faire en sorte que tous les élèves arrêtent une activité en cours et passent tous à un nouveau type de tâche (avec la gestion d'un changement important sur le plan de la consigne, du matériel, des déplacements ou du domaine d'activité).

Ces processus ne s'enchaînent pas nécessairement dans l'ordre indiqué ci-dessus. De même, il est parfois possible de se passer de certains d'entre eux. Certains processus se succèdent en boucles, parfois très rapidement, particulièrement lorsque l'enseignant prescrit des micro-tâches à ses élèves. Certains processus reviennent plusieurs fois au cours d'une même séance alors que d'autres n'interviennent qu'une seule fois, ou peuvent même s'avérer être inutiles.

Typologie des procédures observées en France et au Bénin

Les logiques d'action des enseignants en France et au Bénin sont bien les mêmes, car elles leur permettent de gérer les contraintes liées à la forme scolaire. Si les processus de conduite de classe sont identiques, les procédures des enseignants diffèrent parfois et témoignent à la fois de la culture ambiante comme de la personnalité de l'enseignant. Je ne rendrai compte ici que des procédures liées au contexte culturel. Nous retiendrons que la conduite réussie d'un processus dépend moins des procédures utilisées que de la qualité et des formes de la relation maître élève qui accompagne les procédures. L'assurance du maître, son autorité (qui n'est pas autoritarisme), sa présence à la situation, son « *withitness* » ou sa vigilance (Kounin, 1970), son attention aux élèves, sa capacité d'adaptation au contexte social et culturel, etc. sont des facteurs qui vont permettre à la procédure de fonctionner, ou non.

1) Le processus d'accueil des élèves : C'est le temps nécessaire pour que chaque individu puisse à nouveau entrer dans son rôle d'élève ou d'enseignant. Les enfants qui arrivent de leur domicile ont besoin d'intégrer l'idée qu'ils deviennent élèves dans ces lieux bien particuliers que sont l'école et la classe. Ils doivent se remémorer les codes spécifiques, les règles de travail et de discipline qui sont en vigueur en ces lieux. C'est un temps pendant lequel chacun se contraint à se mettre au diapason avec le collectif qui l'entoure, se contraint à respecter les règles spécifiques au monde de l'école. Le processus s'achève quand l'enseignant estime que les enfants qui lui font face sont devenus ses élèves, qu'ils sont prêts à jouer le jeu scolaire, qu'il réussit à obtenir le calme et parvient à capter l'attention des élèves pour les faire entrer dans des tâches prévues au programme.

Quelques procédures associées : regroupement des élèves dans la cour, mise en rang, déplacement vers la classe, entrée en classe, installation, préparation du matériel, salutations, rituels du début de journée...

En France : l'enseignant prépare la classe avant l'arrivée des élèves, les élèves se regroupent dans la cour à un signal donné (sonnerie électrique, cloche ou frappé de mains), l'entrée en classe est pilotée par l'enseignant, l'installation des élèves dans la classe se fait sous la supervision de l'enseignant, il y a un appel des présents, un appel pour la cantine et l'étude, des rituels de début de journée sont mis en œuvre. Il est courant d'observer des enseignants consacrer un temps d'écoute personnel à certains élèves.

Au Bénin : le port d'une tenue kaki est obligatoire, un salut au drapeau est organisé chaque lundi matin avec lever des couleurs et chant de l'hymne national, la mise en rang se fait selon une procédure bien particulière (*Couvrez !* Chacun place sa main sur l'épaule du camarade qui le précède. *Fixe !* Chacun plaque ses mains le long du corps. *Repos !* Chacun avance son pied gauche. *Attention !* Chacun répond « prêt » et se met au garde à vous.) Les élèves arrivent souvent avant les enseignants à l'école (7h30 pour démarrer les cours à 8h00). Ils réalisent de nombreuses corvées : balayage de la cour, de la salle de classe, dépoussiérage des bureaux, préparation d'un seau d'eau potable par classe pour boire, nettoyage des latrines, etc. Ils sont ainsi souvent les premiers à entrer en classe et s'installent en attendant l'enseignant. Lorsque ce dernier arrive, un élève de service tape sur son bureau, c'est le signal pour que chacun se lève et salue le maître selon un rituel établi.

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

Quelques procédures associées : obtention d'une posture d'écoute des élèves, annonce de l'activité à venir, rappel du travail déjà effectué, questionnement sur les séances et les connaissances antérieures, démarrage par une tâche de bas niveau, etc.

En France : les maîtres affichent souvent le planning de la journée et le font lire à leurs élèves en début de journée. Certains mobilisent l'attention de leurs élèves en cherchant à les intriguer ou en leur proposant de relever un défi.

Au Bénin : les maîtres mobilisent l'attention de leurs élèves par un exercice corporel : ils ordonnent : « *Debout !* ». Ils réclament ensuite : « *Un chant !* » Un élève propose un titre et, sur un signe du maître, entonne le premier couplet, puis il incite ses camarades à le suivre en annonçant « *deux, chant !* » et tous les élèves entonnent le chant avec lui. Les maîtres arrêtent le chant après une minute environ : « *Bien, assis !* ». Suite à une campagne de formation qui a duré cinq ans (organisée par le Canada), la « mise en situation » est devenue obligatoire au début de chaque séance mais cette notion (qui pourrait s'intituler *processus d'enrôlement* ou *dévolution*) semble encore mal comprise. Il n'y a donc pas de procédure associée généralisée.

3) Le processus de passation de consignes : C'est le temps pendant lequel la tâche à accomplir est définie. Le contrat de travail doit idéalement être compris par l'ensemble des élèves avant que le maître puisse les laisser se confronter à la tâche. Le contrat de travail doit être clair, cela implique que les élèves doivent savoir ce qu'il y a à faire, ce qui est attendu d'eux, quel matériel ils doivent utiliser, ce qui est autorisé et ce qui est interdit, le temps qui leur est imparti, éventuellement la méthode qui doit être employée, les conditions de travail (seul, à deux, en groupe, possibilité d'échanger ou non...). En fonction de la complexité de la

tâche à accomplir et des routines instaurées en classe qui permettent l'implicite, le temps de passation des consignes est plus ou moins bref et s'achève quand l'enseignant estime qu'il peut mettre ses élèves au travail.

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

En France : certains enseignants indiquent ou font émerger les critères de réussite de la tâche. D'autres proposent des tâches différenciées en fonction du niveau de compétence des élèves. D'autres encore utilisent des codages particuliers au tableau pour les élèves non-lecteurs.

Au Bénin : les enseignants font régulièrement répéter la consigne à plusieurs élèves car la langue française, bien qu'officielle, est mal maîtrisée par de nombreux enfants.

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

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

En France : dans certaines classes, la mise au travail des élèves est parfois difficile car certains élèves n'ont pas envie de se mettre au travail et le montrent ou le disent. D'autres n'ont pas compris la consigne ou sont inquiets et ils réclament de l'aide.

Au Bénin : la mise au travail des élèves semble toujours et partout immédiate et spontanée. L'autorité traditionnelle des enseignants est généralement très bien respectée. De nombreux maîtres sont craints par leurs élèves car ils n'hésitent pas à se servir d'instruments : « chicotte » ou « parmatoire » pour frapper les élèves qui ne respectent pas les règles.

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

Quelques procédures associées : circuler entre les rangs, superviser l'activité des élèves, surveiller la progression du travail de chacun, encourager, maintenir un climat propice à la réalisation de la tâche (par exemple : exiger le silence), lire l'activité des élèves et prélever de l'information pour anticiper la suite, etc.

En France : l'enseignant aide individuellement (rapidement et discrètement) quelques élèves en difficulté, il prévoit des tâches spécifiques pour les élèves qui ont terminé la tâche principale avant les autres.

Au Bénin : l'enseignant s'assure que le travail est effectué dans le groupe (souvent des groupes de 6 à 9 élèves), l'aide personnelle se met généralement en place entre les élèves au sein du groupe, les élèves qui ont terminé leur travail doivent attendre patiemment et sans bruit que les autres aient terminé. Pour encourager les élèves qui répondent bien ou travaillent bien, les enseignants ont l'habitude de pratiquer des « bans ». Ils disent : « *Un ban pour Untel* » et tous les élèves de la classe applaudissent selon un code très précis la personne désignée, ou même l'ensemble de la classe si le maître demande : « *Un ban pour la classe !* »

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

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

En France : la cessation d'activité est souvent progressive ; pour cela, des enseignants ramassent ou font ramasser certains travaux, d'autres accompagnent certains élèves qui ont des difficultés à terminer l'activité en cours.

Au Bénin : la cessation d'activité est généralement rapide et collective. Certains enseignants donnent l'ordre suivant : « *Debout !... Assis !* » ; les élèves se lèvent alors rapidement pour s'asseoir aussitôt après.

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

Quelques procédures associées : organiser une correction, questionner les élèves sur le travail réalisé, aborder les difficultés rencontrées, évoquer les stratégies individuelles, mettre en mots le savoir étudié, réaliser une trace écrite institutionnalisant le savoir abordé, etc.

En France : certains enseignants font évaluer collectivement certaines productions d'élèves, le questionnement des élèves est parfois ouvert et permet l'expression individuelle.

Au Bénin : généralement, la mise en commun se fait autour d'une correction d'exercice ou de la copie d'une leçon que le maître écrit au tableau et que les élèves recopient. Dans certaines classes, les élèves ont l'obligation de croiser les bras pour suivre la correction au tableau. Suite à une formation organisée par le Canada, tous les enseignants du pays ont l'obligation

de terminer chaque séance par une étape dite de « retour et projection » : le maître interroge un ou plusieurs élèves « *Qu'as-tu appris ?* », « *Comment l'as-tu appris ?* », « *Que vas-tu en faire ?* »

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

Quelques procédures associées : organiser le rangement du matériel et la préparation du nouveau (cahier, ardoise, feuille...), ramassage et/ou distribution, organiser le déplacement des élèves, respecter un temps de pause pour faciliter la transition, exiger une posture particulière (croiser les bras sur la table et y poser sa tête), pratiquer un rituel, etc.

En France : les déplacements dans la classe sont assez fréquents (coin atelier, coin regroupement, coin bibliothèque, coin ordinateur, etc.). Le matériel étant abondant, il nécessite des procédures particulières de rangement, de ramassage ou de distribution.

Au Bénin : le maître demande : « *Un chant.* » et désigne un élève qui lève le doigt, ce dernier entonne seul le début d'un chant et l'ensemble de la classe, qui s'est mis debout, reprend le chant en chœur, après une minute de chant collectif, le maître arrête le chant en disant : « *Assis !* »

Nous pouvons dire que la dimension collective de la forme scolaire est plus prégnante au Bénin qu'en France. Les enseignants béninois ont généralement un effectif d'élèves qui correspond à plus du double de l'effectif moyen d'une classe française. Leur pilotage du groupe est ainsi généralement plus directif et non négociable. L'autorité du maître béninois est ordinairement forte, de type traditionnel, alors que l'autorité du maître français est plus facilement contestée car de type démocratique. Les problèmes matériels sont différents : au Bénin il faut gérer la pénurie, en France il faut gérer à la fois l'abondance mais aussi les manques.

Malgré toutes ces différences liées au contexte, nous pouvons constater que certaines procédures de conduite de classe se retrouvent à l'identique en France comme au Bénin. D'autres procédures diffèrent mais nous percevons bien qu'elles sont au service de la même logique d'action et répondent ainsi parfaitement aux objectifs des processus de conduite de classe. Finalement, quel que soit le contexte, c'est la forme scolaire qui conditionne l'interaction du maître avec ses élèves et impose des logiques d'action. Il est du rôle de l'enseignant de toujours devoir « faire avancer » la classe. Il lui incombe donc le devoir de gérer chaque situation afin d'amener ses élèves vers les apprentissages.

Conclusion et perspectives de recherche

Aujourd'hui, il n'existe pas de véritable formation initiale à la conduite de classe dans les IUFM français. Les enseignants sont recrutés sur un niveau de savoirs, formés aux didactiques des disciplines et apprennent essentiellement la conduite de classe « sur le tas » lors de stages en responsabilité et surtout au cours de leurs premières années de pratique du métier. Les compétences dans le domaine de la conduite de classe se construisent ainsi au gré du hasard et

des circonstances. Ces compétences, que chacun construit comme il le peut, constituent une forme de savoir particulier : savoir d'expérience, savoir incorporé, savoir-faire, savoir être, savoir empirique, etc. Ces savoirs ont la particularité de n'être jamais véritablement mis en mots ou nommés. Ils restent donc du domaine des savoirs intuitifs et peu conscientisés (Abernot, 1993). Comme ils sont très mal définis, il est donc difficile d'en parler.

Pendant leur formation en IUFM, j'ai constaté que les enseignants débutants étaient surtout conditionnés à avoir essentiellement des préoccupations d'ordre didactique. La rencontre avec les élèves de leurs premières classes leur fait vite relativiser ces préoccupations. Elles sont alors remplacées par les trois premières proposées par Durand (1996), c'est-à-dire : *l'ordre, la participation et le travail des élèves*. Une bonne maîtrise de la conduite de classe reste le passage obligé, en contexte scolaire, pour réussir à provoquer des processus d'apprentissages chez les élèves. Aucune préoccupation didactique, quelle que soit la discipline enseignée, ne peut porter ses fruits en classe si elle ne s'appuie pas sur une bonne maîtrise du groupe. La construction des compétences pour conduire la classe demande du temps. Si cet apprentissage dure trop longtemps, l'enseignant risque de sacrifier les préoccupations didactiques, qui le culpabilisent, sur l'autel de la gestion de la réalité. Quel enseignant n'a pas sacrifié un jour ses objectifs didactiques pour se réfugier dans des « *stratégies de survie* » ? (Woods, 1990). Lorsqu'un enseignant se trouve en difficulté pour conduire sa classe, il peut s'installer durablement dans ces *stratégies de survie*. Il prend alors de mauvaises habitudes et routinise des procédures qui lui permettent d'avoir la paix mais ne sont pas favorables aux apprentissages des élèves. Comment éviter ce type de situation ?

Il semble difficile de proposer une formation à la conduite de classe qui soit uniquement théorique. Et ce, tout particulièrement dans le cadre de la formation initiale. Un enseignant en formation a difficilement accès à la complexité du métier tant qu'il ne s'est pas retrouvé seul face à un groupe d'élèves pour enseigner. Ce n'est qu'en se familiarisant avec les situations d'enseignement apprentissage en milieu scolaire que l'enseignant peut se poser de nouvelles questions concernant sa pratique. À partir de cet instant, une formation théorique peut apporter des réponses aux questions qui se sont déjà posées et peut donc être efficace.

Former à la conduite de classe, c'est mettre des mots sur des situations qui posent régulièrement problème aux enseignants. Proposer une modélisation de la conduite de classe, c'est proposer un cadre de lecture de l'activité des enseignants lorsqu'ils font face à leurs élèves et qu'ils cherchent à les mener vers les savoirs. Il n'y a pas une seule bonne manière de faire que chacun devrait appliquer. Il y a des situations types, imposées par la forme scolaire, et des logiques d'action à comprendre. Être capable de lire et d'interpréter les situations de classe aide l'enseignant à anticiper les situations à venir et lui permet de faire des choix. La construction de stratégies efficaces en conduite de classe donne ainsi du pouvoir d'agir.

Les compétences pour la conduite de classe ne s'apprennent pas comme un savoir théorique. Il est nécessaire d'incorporer ces savoirs à des savoirs d'action. Il faut donc vivre les situations, parvenir à être suffisamment disponible pour en faire une lecture juste et construire des procédures personnelles qui soient à la fois efficaces avec les élèves mais aussi adaptées à la personnalité du maître. Le savoir que le formateur peut transmettre dans le domaine de la conduite de classe doit être reconstruit par l'enseignant débutant. Le maître débutant doit comprendre ce qui se passe dans sa classe, percevoir les difficultés de chaque situation, se poser de nouvelles questions et construire ses réponses en s'appuyant sur les modèles proposés qui l'aident à se repérer. Une formation à la conduite de classe ne donne pas les compétences mais apporte des savoirs qui aident à construire ces compétences. Il s'agit de

proposer des buts dans des domaines où les connaissances ne sont pas fixées. Ceci devrait permettre de raccourcir le temps nécessaire à la maîtrise de la conduite de classe et donc rendre plus rapidement possible un travail où la dimension didactique peut trouver sa place.

Actuellement, mes travaux s'orientent vers la formation des conseillers pédagogiques pour envisager des dispositifs de formation qui puissent toucher le plus grand nombre possible d'enseignants. Dans le Vaucluse, je coordonne un chantier départemental de formateurs (conseillers pédagogiques et maîtres formateurs) où nous cherchons à développer l'analyse de pratiques à partir de supports vidéo tournés dans des classes. Nous créons une banque de films et nous intéressons aux gestes professionnels des enseignants. Les gestes professionnels sont analysés à la fois du point de vue des didactiques des disciplines (EPS, enseignement des langues vivantes, du français, des mathématiques, etc.) mais aussi en y associant la préoccupation de la conduite de classe car elle reste commune à toutes ces disciplines. Ce projet d'action professionnel contribue ainsi à alimenter mon projet de recherche.

Références bibliographiques

- Abernot, Y. (1993). *La périmaîtrise*. HDR Université de Strasbourg.
- Barth, B.M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.
- Bourbao, M. (2005). *Les « passeurs d'expérience », un dispositif d'analyse de pratique pour conceptualiser la conduite de classe*. Mémoire de MR2 en Sciences de l'éducation, Université de Provence, Lambesc.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique, le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques vol.9, n°3*. Grenoble : la pensée sauvage, p. 309-336.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1985). *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*. Paris : PUF (1^{ère} édition : 1937)
- Hess, R., Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. In *Recherche et formation n° 56*, p. 81-93.
- Raynal, F., Rieunier, A. (2003). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF (1^{ère} édition : 1997)
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Delville, I., Lahanier-Reuter D. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. In *Recherches en Didactique des Mathématiques, 23(3)*, p. 343-388.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse n° 355, Université de Genève.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF (1^{ère} édition : 1994).
- Vincent, G., Lahire, B., Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Référencement :

Bourbao, M. (2009) Comparaison des pratiques d'enseignement du premier degré, au Bénin et en France : modélisation selon une grille en huit processus. *Actes du premier colloque international de didactique comparée*. Genève : Université Unimail.