

Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS

Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/724>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux, « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, consulté le 04 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/724>

Ce document a été généré automatiquement le 4 mai 2019.

© Tous droits réservés

Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS

Olivier Vors et Nathalie Gal-Petitfaux

Introduction

Enseigner, une tâche complexe d'adaptation à l'interaction sociale

- 1 Tout enseignement délivré dans une classe met en interaction un individu au statut d'enseignant et un groupe d'élèves. Son déroulement repose sur un processus fondamental de coordination qui relie l'enseignant et les élèves entre eux et rend possibles leurs interactions. C'est donc dans les processus de coordination, c'est-à-dire d'articulation des actions individuelles, que peut être recherchée l'explication d'une activité collective organisée dans la classe.
- 2 L'approche de l'écologie de la classe a en premier étudié la dimension collective de l'enseignement (Doyle, 1977), notamment celui de l'Education physique et sportive (EPS) (Hastie & Siedentop, 2006.). Elle étudie la vie collective dans la classe en envisageant celle-ci comme un système d'interaction, complexe et dynamique, entre trois types de contraintes : management de la classe ; instruction des élèves ; relations sociales entre les élèves. Le changement de l'une de ces contraintes a des répercussions sur le développement des autres. La complexité de la classe provient du nombre élevé d'éléments en interaction, de leur caractère pluridimensionnel, de leur simultanéité et de leur incertitude. Comprendre l'enseignement consiste à étudier les situations de classe en tant que systèmes de contraintes contextuelles et les stratégies par lesquelles

l'enseignant s'y adapte. Ces stratégies consistent pour l'enseignant à satisfaire deux fonctions principales, complémentaires mais contradictoires : gérer la classe, c'est-à-dire installer et maintenir le collectif d'élèves au travail ; instruire les élèves, en leur transmettant des connaissances. Un élément central de la compétence professionnelle des enseignants est de satisfaire simultanément ces deux fonctions et de les coordonner. En conclusion, le système d'interaction inhérent à la classe fait de l'enseignement une tâche complexe d'adaptation de l'enseignant à l'interaction.

Les formes d'organisation de l'activité collective comme médiation des apprentissages

- 3 Un champ d'études qui s'intéresse à la vie collective à l'école, envisage l'organisation scolaire sous la forme de configurations (Baluteau, 2003 ; Vincent, 1994). Leur programme de recherche est d'approcher la réalité scolaire par la recherche de formes scolaires et de montrer le rapport qui existe entre le format des interactions sociales institué dans la classe et les apprentissages chez les élèves. Ces études invitent à rechercher, selon une approche descriptive et compréhensive, l'unité d'une configuration particulière afin de comprendre la genèse et la temporalité d'une vie collective propice aux apprentissages. L'enjeu n'est pas de faire l'inventaire exhaustif des éléments caractérisant la vie dans la classe, mais d'en trouver l'intelligibilité, l'unité. Selon Elias (1970/1991), une configuration sociale est composée de relations d'interdépendance entre les individus qui encadrent leurs actions, tout en leur laissant une marge de manœuvre. Les individus étant engagés dans un ensemble de relations, il s'agit de comprendre par quoi ils sont reliés. La cohérence d'une activité collective, à l'école notamment (Baluteau, 2003), tient alors au fait que les acteurs se trouvent dans des formes typiques d'interaction qui cadrent leurs propres actions.
- 4 Des études recourant à une ethnographie de la classe ont notamment montré que l'instauration d'un cadre de l'action collective dans la classe jouait un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage déployé par les élèves. Recourant au point de vue subjectif de l'enseignant selon une approche phénoménologique, Marchive (2003) met en évidence le rôle important des formes d'organisation de l'activité collective dans la classe sur les conditions de diffusion des savoirs, et, plus largement, dans l'instauration de l'ordre scolaire à l'école. Il montre comment un enseignant intervenant dans une classe de Cours Préparatoire (6ans) en Zone d'Education prioritaire (ZEP) définit et redéfinit les formes de l'organisation scolaire tout au long de l'année, afin de construire une communauté scolaire autour du projet d'enseignement et d'apprentissage. En analysant les schèmes interprétatifs par lesquels l'enseignant comprend « ce qui se passe ici » dans la classe, l'auteur repère, chez l'enseignant, sa structure de l'expérience individuelle de la vie sociale dans la classe. Il montre que l'enseignant définit, redéfinit et stabilise une forme d'organisation des interactions dans la classe grâce à laquelle les élèves parviennent à construire une expérience scolaire commune, condition de l'édification d'un projet partagé (Marchive, op. cité). Le caractère heuristique de cette étude est de repérer le processus d'élaboration et d'institution de la forme des interactions sociales sous-jacente à l'activité collective en classe.
- 5 Les études s'intéressant aux formes scolaires couvrent différentes disciplines d'enseignement. Elles montrent que ces formes sont des ressources pour que les élèves apprennent et se construisent comme élève et comme personne, par exemple lors de

l'enseignement de l'écriture (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), des mathématiques (Mottier & Lopez, 2006), de la lecture collective orale (Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, à paraître). En adoptant une approche anthropologique, ces derniers auteurs mettent en évidence l'existence d'une configuration de l'activité collective dans la classe : cette configuration structure, et est structurée, par les interactions dans la classe, notamment par l'activité de l'enseignant qui règle la distribution des tours de parole aux élèves. En EPS, des études ont mis en évidence que des formes typiques d'activités des élèves apparaissaient de façon récurrente chaque fois qu'une tâche d'apprentissage était associée : à des modalités d'agencement « symétrique » ou « asymétrique » de dyades de pairs (d'Arripe-Longueville, Fleurance & Winnykamen, 1995) ; ou à un dispositif de co-observation en Badminton, comprenant une fiche d'observation et une organisation de la classe par groupes de quatre élèves (Saury, Huet & Rossard, 2005). Par exemple, ces derniers auteurs repèrent des configurations à trois niveaux d'organisation de l'activité des élèves : celui de l'activité individuelle des élèves (leurs préoccupations en tant que joueurs ou observateurs au cours des tâches) ; de l'activité inter-individuelle (les interactions au sein des groupes) ; et de l'activité collective (la « culture » de la classe).

- 6 En conclusion, ces formats d'interaction qui se tissent dans la classe expriment l'émergence et le maintien d'un ordre relativement viable, permettant aux actions individuelles des élèves et de l'enseignant de se coordonner entre elles. Elles instaurent un code commun de significations et contribuent à la construction des connaissances (Zerbato-Poudou, 2000).

Faire la classe en Réseau Ambition Réussite : une activité collective de travail fragile

- 7 Les recherches sur l'enseignement en ZEP montrent que les pratiques de classe se démarquent des classes plus traditionnelles par le fait que les contraintes pesant sur les enseignants renferment des contradictions (Carraud, 2006) et génèrent chez eux des tensions permanentes. Une des contradictions oppose le travail d'enseignement-apprentissage à la nécessité de construire et de préserver en continu ses conditions de possibilité, c'est-à-dire « tenir la classe ». Une autre oppose la logique collective des conduites de classe à la logique individuelle de suivi et de régulation des élèves : une individualisation trop forte des interventions de l'enseignant auprès des élèves peut conduire à la perte rapide du contrôle de sa classe. Ainsi, ces recherches montrent que les conditions de travail en ZEP sont particulièrement difficiles (van Zanten, 1997) ; le métier est balisé d' « épreuves » (Carraud, 2006), conduisant à un « malaise enseignant » (Bronner, 2005). La gestion de la classe, l'instauration des conditions collectives de travail, est l'une de ces épreuves difficiles : « faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs » (Carraud, 2006, p. 39-40).
- 8 Bien que les recherches sur les Réseaux Ambition Réussite (RAR) restent rares, compte-tenu du caractère novateur de ce label attribué depuis 2006 aux 253 établissements jugés les plus en difficulté, une littérature importante sur l'enseignement en milieu difficile cherche à comprendre le « désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires (Thin, 2006). Des études renseignent sur les caractéristiques saillantes du comportement scolaire des élèves (Amigues & Kherroubi, 2003 ; Monfroy, 2002) ; leur forte tendance à

décrocher des tâches scolaires prescrites (Armand & Gille, 2006), première étape à la déscolarisation (Glasman, 2003); leur comportement paradoxal en classe, tantôt perturbateur, tantôt passif voire apathique (Monfroy, 2002); le rôle prépondérant du groupe de pairs dans la vie collective dans la classe, ces derniers introduisant des formes de sociabilité allant souvent à l'encontre de la culture scolaire (Millet & Thin, 2005), notamment par des formes de déviances ludiques « cultivées » par le groupe de pairs (Vors & Gal-Petitfaux, 2007). L'instauration d'une activité collective de travail durable dans la classe devient alors un vrai problème pour l'enseignant, occasionnant une dépense d'énergie importante, une fatigue et une usure provoquées par les problèmes de discipline (Carraud, 2006). Pourtant, en dépit du fait que ces élèves soient davantage enclins à perturber le cours par leurs comportements déviants, les enseignants expérimentés parviennent à instaurer de façon relativement viable les conditions d'une activité d'étude acceptable (Armand & Gille, 2006).

- 9 Les études précédentes, relatives à l'enseignement en milieu difficile, ont en commun de s'intéresser aux relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en classe. En EPS, celles qui tentent de rendre compte, à partir d'une perspective heuristique et compréhensive, des modalités de coordination des activités dans la classe sont encore peu développées et aucune ne s'est intéressée au contexte des Réseaux Ambition Réussite.

Objet d'étude, cadre de l'étude et méthode

Objet d'étude

- 10 L'étude vise à comprendre comment des enseignants d'EPS expérimentés parviennent à installer et maintenir, au cours d'une leçon, une activité collective de travail dans la classe avec des élèves de RAR non enclins à s'engager dans une activité d'étude. Elle s'intéresse aux processus de coordination qui sous-tendent cette activité collective, c'est-à-dire les modalités d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves. Dans cette étude, l'analyse porte principalement sur l'activité de l'enseignant pour construire une activité collective de travail viable chez les élèves. L'enjeu est d'identifier les formes typiques d'interaction dans la classe en s'intéressant : a) aux manifestations typiques de l'activité de travail des élèves ; b) à l'activité de l'enseignant pour orienter le collectif d'élèves vers le travail scolaire.
- 11 L'étude porte sur des situations d'enseignement de l'EPS dans un contexte d'organisation de leçons de gymnastique en ateliers. Celles-ci sont des situations privilégiées pour étudier les formes d'interaction permettant d'engager durablement le collectif d'élèves dans le travail demandé. En effet, la répartition des élèves en petits groupes dans un grand gymnase, la mobilité permanente des élèves (courir, sauter, grimper...) indispensable à la réalisation des habiletés gymniques, induisent des formes d'interactions sociales particulièrement dynamiques, qui renforcent la difficulté pour les enseignants de rendre stable la configuration des interactions dans la classe propice à l'apprentissage.

Une approche ethnographique et anthropologique de l'activité collective dans la classe

- 12 L'étude s'inscrit dans une visée compréhensive et heuristique. L'approche retenue est celle de l'ethnographie et l'anthropologie, en recourant au modèle sémiologique du « cours d'action » (Theureau, 1992/2004, 2003,). Le programme de recherche du cours d'action s'inspire du courant de l'ergonomie de langue française (Daniellou, 2005) et du courant de l'« action/cognition située » (Kirshner & Whitson, 1997 ; Suchman, 1987). Le cadre fécond de l'action située pour étudier l'activité d'enseignement et d'apprentissage (Gal-Petitfaux & Durand, 2001) renvoie à deux postulats : (a) l'activité est située, c'est-à-dire qu'elle est un accomplissement pratique indissociable du contexte dans lequel elle prend forme, et doit être étudiée *in situ*, et (b) il existe un « couplage structurel » entre l'acteur et son environnement qui se transforme en permanence au cours de l'activité, qui émerge d'une adaptation à un contexte dont les éléments significatifs pour l'acteur constituent des ressources qu'il utilise pour agir.
- 13 Selon la théorie du « cours d'action », les interactions entre l'acteur et l'environnement sont envisagées comme asymétriques au sens où elles concernent, dans cet environnement, ce qui est sélectionné par l'acteur comme étant pertinent, à chaque instant, pour son organisation interne. Le cours d'action s'attache au niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement. Cette théorie est fondée sur le postulat que le niveau de l'expérience qui est significatif du point de vue de l'acteur est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux possibles d'analyse de l'activité et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles.
- 14 Ainsi pour rendre compte des interactions entre l'acteur et l'environnement, le cours d'action suggère d'atteindre les significations construites par les acteurs au cours de leur activité. Le choix de ce cadre théorique nous permet aussi d'accéder simultanément aux composantes individuelles et collectives de l'activité. L'activité collective est considérée selon une double composante : sociale et individuelle. Elle « n'est pas une "totalité constituée", mais une "totalité" constamment "détotalisée" » par l'activité de ses composantes individuelles ou par des collectifs plus petits (Theureau, 2006). Ce point de vue amène à aborder l'activité collective à partir de l'activité individuelle qui seule permet de l'envisager à partir du sens que l'individu lui attribue. Selon cette approche, l'activité est considérée en tant qu'expérience subjective ; et cette expérience est qualifiée d'individuelle-sociale, au sens où autrui appartient à la conscience pré-réflexive de l'acteur selon une acception phénoménologique (Theureau, 2006). Pour notre étude, il s'agira de rendre compte des significations que l'enseignant construit de l'engagement au travail du collectif d'élèves lors de son activité en classe. La signification n'est pas considérée comme un déjà-là antérieur ou extérieur mais est issue de l'action *hic et nunc*.

Méthodologie d'étude de l'expérience de l'enseignant de la vie collective dans la classe

- 15 Notre recherche a été conduite dans un collège difficile de la banlieue lilloise en Réseau ambition réussite (RAR), au sein duquel les élèves manifestent quotidiennement des

incivilités majeures. Deux enseignants expérimentés d'EPS ont été suivis avec leur classe de 5^e (12-13 ans) L'équipe pédagogique se plaint de ces classes où le rythme de travail en classe est continuellement perturbé par le jeu et l'agitation.

- 16 Deux cycles de gymnastique organisés en quatre ateliers de travail, répartis dans l'espace du gymnase, ont servi de support d'observation. Dans cet établissement, la gymnastique par ateliers est enseignée chaque année, pour toutes les 5^e (12-13 ans) afin de développer, entre autre, l'autonomie et la coopération entre les élèves.
- 17 L'analyse a consisté à recueillir des matériaux relatifs à l'activité d'élèves et à « l'expérience individuelle-sociale » de l'enseignant. Ce recueil s'est organisé en deux temps. D'une part, un suivi ethnographique de la classe, à l'aide d'enregistrements audio-visuels, a permis de relever des traces des comportements en classe de l'enseignant, d'élèves, et de leurs interactions. D'autre part, le recours à des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 1992/2004) a permis de rendre compte de « l'expérience individuelle-sociale » de l'enseignant, c'est-à-dire des actions réalisées pour faire travailler les élèves et des significations qu'il attribue à leur activité collective de travail (Theureau, 2006). L'entretien a utilisé comme support, la vidéo, qui est la trace la plus riche de l'activité ; il correspond à « l'expression différée par l'acteur, pour un observateur-interlocuteur, de sa conscience préreflexive à chaque instant grâce à un revécu sans action nécessitant une mobilisation attentionnelle de la situation dynamique » (Theureau, 2006, p. 200).
- 18 Le traitement des données à été conduit en deux temps : d'une part nous avons décrit l'activité collective des élèves à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audio-visuels. D'autre part, nous avons analysé l'activité individuelle-sociale de l'enseignant en quatre étapes.
- 19 L'étape 1 a consisté à regrouper les matériaux relatifs à l'activité de l'enseignant par la mise en correspondance temporelle des descriptions de ses comportements en classe et des verbatim d'entretien.
- 20 À partir de ces matériaux synchrones, l'étape 2 a consisté à renseigner les quatre catégories de l'expérience des enseignants selon la méthode du signe tétradique dans le « cours d'action » (Theureau, 1992/2004) : (a) l'Unité significative élémentaire (ce que fait ou pense l'acteur) ; (b) L'Objet (les préoccupations du moment de l'acteur) ; (c) le Représentamen (le jugement perceptif, mnémonique ou proprioceptif faisant « signe » pour l'acteur) ; et (d) l'Interprétant (les connaissances mobilisées pour interpréter la situation).
- 21 L'étape 3 a consisté à sélectionner des épisodes au cours desquels l'activité de l'enseignant visait l'installation ou le maintien d'une activité collective de travail dans la classe. La documentation de ces épisodes a été complétée par une description des comportements d'élèves qui sont apparus significatifs pour l'enseignant.
- 22 L'étape 4 a porté sur la description des formes typiques d'interaction entre l'enseignant et les élèves caractérisant la dynamique de la configuration de travail en classe.
- 23 Les deux chercheurs engagés dans l'étude se sont réunis pour lever les points de désaccord sur la documentation des signes et le choix des épisodes.

Résultats

- 24 Les résultats révèlent des formes typiques d'interaction entre l'enseignant et les élèves, permettant un engagement du collectif d'élèves dans une activité de travail relativement durable au cours de la leçon : malgré certaines agitations, les élèves travaillent sans qu'une perturbation majeure vienne rompre la dynamique de travail. Par des interactions typiques, l'enseignant réussit à créer les conditions d'obtention d'une activité collective d'étude de la part d'élèves. Quatre conditions ressortent de l'analyse : (a) un cadrage spatial de l'activité collective de travail des élèves ; (b) une focalisation ostensible sur les apprentissages, (c) une tolérance par rapport aux transgressions ludiques des règles par les élèves, (d) une perception des seuils limites de déviances mettant en danger le collectif de travail. Chacun de ces quatre résultats sera présenté en deux temps, exposant : 1) une description comportementale de l'activité collective de travail dans la classe ou dans les ateliers, au cours d'épisodes typiques relevés dans les leçons étudiées ; puis 2) les significations que l'enseignant attribue à cette activité collective, appuyées par des extraits d'entretien d'autoconfrontation.

Le cadrage de l'espace comme condition propédeutique au travail collectif

- 25 Après l'explication des consignes en début de leçon, l'enseignant (Mr W.) crie : « Attention, c'est parti ! Vous allez à vos ateliers ! ». Les élèves se lèvent rapidement puis se dirigent en courant vers les ateliers. Soufiane demande alors à Mohamed : « Où est-ce qu'on doit aller ? », mais Mohamed lui rétorque une insulte et part en rigolant ; alors il lui court après. Comme eux, cinq élèves se poursuivent entre les ateliers, en rigolant. L'enseignant, lui, regarde de loin l'ensemble de la classe. Il précise d'une voix forte à l'ensemble des élèves : « les mêmes ateliers que la semaine dernière ! », puis il se dirige vers les élèves qui ne sont pas encore allés jusqu'à leur atelier respectif. En trois minutes, la perturbation générale se dissipe.
- 26 Cet extrait de l'activité en classe montre l'importance de la localisation spatiale des élèves comme condition de leur engagement dans le travail et dans sa durabilité. Pour l'enseignant, il est essentiel que visuellement chaque groupe d'élèves soit à sa place dans les ateliers. Par une observation vigilante, il contrôle dès le début de leçon que les élèves sont parfaitement placés dans l'espace de travail qui leur a été attribué : il interprète leur circulation entre les ateliers comme un danger à l'activité collective de travail. L'extrait d'autoconfrontation suivant, entre l'enseignant (EG) et le chercheur (CH), montre l'importance que l'enseignant accorde à la localisation spatiale de chaque élève dans l'installation d'une activité collective de travail dans classe.

EG : « Au début, ça flottait un peu dans la mise en place des groupes, (...) ils ne savaient pas où ils étaient (...) et ça, si tu laisses faire, c'est la cata, ça peut dérapier très vite.

CH : dérapier ?

EG : Oui, il faut que j'intervienne tout de suite pour les recadrer, sinon très vite ça va être n'importe quoi et ils ne vont pas travailler. Là, je vais voir chaque élève qui n'est pas à sa place et je lui explique (où aller). »

- 27 Par sa position reculée, l'enseignant observe aussi si la disposition du matériel est conforme à ce qui est demandé. Sinon, il intervient pour mettre en forme l'espace de travail.

EG : « Là, je me mets à l'écart pour regarder, comment ils sont placés (...) et s'ils ont pas bougé le matériel aussi, sinon ils ne vont pas travailler. (...), le matériel va leur permettre de savoir ce qu'ils doivent faire... Ils savent ce qu'ils doivent faire par rapport à l'emplacement du matériel (...). »

- 28 Ces interventions caractérisent une forme typique d'interaction de l'enseignant avec les élèves permettant la construction d'une activité collective de travail dans la classe. Par la mise en ordre spatiale du matériel et des élèves, l'enseignant construit la coordination des activités dans la classe : il parvient à concerner les groupes par le travail demandé, et réduit ainsi le temps de dispersion des élèves ; il anticipe d'éventuels débordements.

La centration ostensible sur les acquisitions attendues

- 29 À la minute 35 de la leçon, l'enseignant (Mr D.) se trouve à l'atelier « Se renverser ». Anthony l'interpelle : « Regardez, M'sieur ! Vous connaissez le catch ?... Regardez une prise de catch ». L'enseignant tourne le regard dans une autre direction et dit : « ça ne m'intéresse pas », puis donne des conseils à un autre élève à proximité, qui exécute un renversement en fléchissant les bras. Il lui parle fort, en lui montrant le geste : « pour faire un renversement, tu dois être droit comme un bâton, sinon ça ne marche pas » ; puis, il le pare à son essai suivant. Juste après, Anthony, après avoir fait sa prise de catch en sautant sur le tapis voisin, essaie à trois reprises de faire un des exercices demandé.

- 30 Cet épisode de classe montre que la focalisation de l'enseignant sur les acquisitions attendues est une deuxième condition de l'engagement collectif des élèves au travail. Une des caractéristiques des interactions maître-élèves observées au cours des leçons est la faible fréquence des interventions de l'enseignant visant à rétablir l'ordre dans la classe. La grande majorité de ses interventions porte sur le travail à effectuer : malgré la présence continue d'agitations de certains élèves dans l'atelier, il se focalise sur les élèves qui travaillent.

- 31 Pour l'enseignant, il est nécessaire de montrer aux élèves ce qu'il attend d'eux. Il interprète qu'une partie de leurs déviances vient du fait qu'ils veulent se faire remarquer. Ses interactions centrées sur le travail font comprendre aux élèves comment ils peuvent se rendre intéressant vis-à-vis de lui.

CH : « Anthony, il t'appelle pour faire un saut type catch, mais tu le regardes pas ?

EG : Oui, je fais exprès, car ces élèves, ils cherchent toujours à faire les intéressants, donc je ne les regarde pas pour leur montrer que ça, ça ne m'intéresse pas (ce type de comportement). Je lui dis "ça ne m'intéresse pas" ; c'est comme si je lui disais : "Moi ce qui m'intéresse c'est le travail, donc si tu veux que je m'occupe de toi, fait quelque chose qui m'intéresse". »

- 32 L'enseignant crée par ses interactions une dynamique d'activité collective en lien avec le travail prescrit. Il se force à intervenir de façon ostensible sur le travail à faire, plutôt que sur les déviances et la gestion de l'ordre. Son intention est de montrer aux élèves qu'en travaillant et en écoutant ses conseils, ils progressent. Et ce progrès les incitera à s'engager plus dans le travail demandé.

EG : « J'interviens sur les contenus et pas sur l'organisationnel parce que c'est l'essentiel. Je me force à revenir sur les contenus parce que les élèves ça les intéresse. Ils disent "ah ben oui, je savais pas le faire et j'ai écouté le professeur et

maintenant ça va mieux". Donc quelque part, ils progressent et derrière j'ai moins de problème de comportement parce qu'ils sont intéressés. (...) C'est dans l'intérêt général, s'ils ne progressent pas, je sens très vite que ça va devenir très pénible après dans la classe. »

- 33 Ces interventions ostensibles sur le travail à faire caractérisent une forme typique d'interaction de l'enseignant avec les élèves, qui vise à neutraliser certaines activités déviantes et à construire une activité collective d'étude dans la classe. Par ses interventions focalisées sur les exercices à effectuer, l'enseignant parvient : à concerner les élèves par les tâches scolaires prescrites ; à leur montrer qu'ils ont son soutien pour apprendre ; à construire progressivement une dynamique collective de travail dans la classe en rattachant petit à petit les élèves décrocheurs.

La tolérance aux transgressions ludiques comme source d'engagement dans le travail

- 34 À la minute 27 de la leçon de l'enseignant (Mr W.), un élève de l'atelier « Tourner en avant » réalise deux roulades sur un plan incliné, puis s'assoit sur le tapis. En s'asseyant, il s'aperçoit que le tapis se met à glisser. Très vite, il improvise un concours de glissades avec deux camarades de son atelier. Après avoir tenté toute sorte de glissades, le groupe retourne de lui-même au travail environ une minute après avoir commencé à jouer. De loin, l'enseignant surveille du coin de l'œil ce groupe tout en aidant des élèves à un autre atelier.
- 35 Cet extrait est caractéristique des leçons d'EPS étudiées, les élèves produisent de manière récurrente des activités non prescrites par l'enseignant dont la visée première est de jouer. Ces actions ludiques sont très fugaces, extrêmement fréquente et s'imbriquent dans l'activité de travail et sont pour la plupart des actions sociales de jeu. La tolérance de l'enseignant à certaines de ces activités est une troisième condition permettant l'engagement collectif des élèves au travail. Pour lui, cette marge de liberté d'action, laissée aux élèves même déviante, est une condition pour que par la suite, ceux-ci s'engagent dans l'exercice prescrit et maintiennent leur adhésion sans se « *mettre à l'écart* ».

EG : « S'il n'y avait pas ces jeux, ces temps d'amusement et que c'était « roulade, roulade ! », ça ne les intéresserait pas et les élèves se mettraient de côté. Donc plutôt que de les voir ne rien faire, je préfère qu'il y ait une partie travail et une partie jeu. Si je disais aucune activité parallèle, aucun travers, ils diraient : "oh, si c'est ça, je fais rien" ».

- 36 Ces activités parallèles ne remettent pas en cause l'engagement de la classe au travail, au contraire, elles l'entretiennent en lui permettant de se poursuivre. Ces amusements ont lieu entre deux temps de travail et, pour l'enseignant, ils vont souvent s'estomper d'eux-mêmes par lassitude des élèves. L'analyse des comportements des élèves en classe montre à plusieurs reprises que les élèves reviennent d'eux-mêmes, spontanément à l'exercice demandé. L'enseignant explique d'ailleurs :

EG : « Avec ce public, si tu étais hyper rigide là-dessus (en empêchant toutes autres activités), tu te postes là (devant eux), ils vont faire : un passage, deux passages, puis ils vont te dire "ah, M'sieur, c'est barbant, je veux plus rien faire" ». (...) tu vois là Soufiane et son groupe, ils s'amusaient puis d'eux mêmes, ils se sont remis au travail ».

- 37 Cette tolérance de l'enseignant caractérise une troisième forme typique d'interaction, rendant pérenne l'activité de travail de la classe. Celle-ci devient viable car les élèves peuvent décrocher furtivement du travail prescrit.

Une perception de seuils limites de déviations mettant en danger le collectif de travail

- 38 Après 1h10 de leçon de l'enseignant (Mr D.), les élèves de l'atelier « Roulade » s'amuse à rebondir sur le plan incliné. L'enseignant, situé dans un autre atelier, les observe sans intervenir. Après une dizaine de secondes, les élèves retournent au travail : un élève saute et fait une roulade élevée, un autre va lire la fiche de travail, puis ils se rassemblent au niveau du plan incliné pour passer à tour de rôle. Après quelques minutes, Megda pousse sa camarade qui s'apprêtait à s'élancer pour sa roulade. Elle tombe, ce qui provoque l'hilarité générale dans le groupe. Au passage suivant, Megda se fait pousser à son tour, elle rigole en disant « Attends toi, tu vas voir ». Le jeu continu, les élèves font les exercices demandés avec de temps en temps des coupures où ils rient en se poussant. L'un deux a même l'idée de retirer le tapis de réception lors du passage d'un de ses camarades. L'enseignant se met alors à crier très fort depuis l'autre côté du gymnase : « Non, Non, Non ! Ça va pas ! Vous allez vous faire mal, c'est trop dangereux ! ».
- 39 Ce passage montre que l'enseignant perçoit des seuils limites de déviations des élèves qui peuvent mettre en danger le collectif de travail. Le contrôle continu par l'enseignant de ces jeux sociaux est une quatrième condition permettant l'engagement collectif des élèves au travail. Il interagit face aux comportements déviants des élèves, pour que ceux-ci restent éphémères, ne nuisent pas à la réalisation du travail demandé et ne dégradent pas les relations de travail dans les groupes. L'extrait précédent nous montre qu'il surveille alors l'évolution de la situation de classe et intervient lorsque les élèves dépassent des seuils limite qu'il ne peut plus tolérer. Il repère trois seuils limite comme condition au maintien du travail collectif : (a) le décrochage durable, (b) le conflit entre élèves et (c) le danger physique.
- 40 Premièrement, l'enseignant s'assure que les élèves ne décrochent pas durablement du travail scolaire demandé. Pour lui, la situation reste viable tant que les activités de travail demeurent majoritaires et les jeux occasionnels. Dans le cas contraire, il intervient en allant calmement rappeler le travail à faire aux élèves déviants ; ou bien en leur rappelant sa présence physique en circulant rapidement entre les ateliers.
- EG : « Là, j'observe le groupe là-bas qui rebondit sur le tapis... Je regarde si ça ne dure pas trop longtemps » (...) « C'est acceptable là, quand c'est dans le cadre de l'amusement et qu'ils n'abusent pas entre deux passages de travail. (...) s'ils ne font que ça (s'amuser), là j'interviens... Lorsqu'ils abusent, il faut leur montrer une certaine présence ! ».
- 41 Deuxièmement, l'enseignant contrôle que ces activités ludiques ne s'étiolent pas en agitation générale, vectrice de perturbations. Il reste très vigilant aux déroulements des jeux, car avec ces élèves la situation peut vite dégénérer. Il repère rapidement quels types de rapports sociaux se nouent dans les ateliers, notamment par la réaction de l'élève qui se fait embêter. Il intervient alors avant que la rivalité ne prenne des proportions importantes pour préserver la viabilité de l'activité collective de travail dans la classe.
- EG : « Continuellement ils se taquent, ils s'embêtent... continuellement... c'est d'ailleurs source de conflits ». (...) « Le jeu de se taquiner entre copains trouve ses

limites lorsque le gamin qui se fait embêter perd patience à un moment donné. Tu le vois, si l'élève qui se fait embêter s'amuse autant que l'embêteur ça va. Par contre si je vois qu'il s'énerve, là j'interviens ».

- 42 Troisièmement, l'enseignant surveille que les élèves ne se mettent pas en danger physique. Les situations où l'élève se met lui-même en danger, ou met en danger un camarade, portent un caractère d'urgence pour lui. Il stoppe immédiatement l'activité.

EG : « Il enlève le tapis sans avoir conscience du danger. Là, quand il y a mis en danger, j'interviens direct ».

- 43 Ces contrôles, par l'enseignant, de seuils-limites de déviance chez les élèves caractérisent une quatrième forme typique d'interaction qui contribue à rendre viable l'activité collective de travail de la classe. Ils neutralisent l'émergence d'une activité collective ludique qui prendra le pas sur l'activité collective de travail.

Discussion : une activité collective de travail construite par un nécessaire compromis

- 44 Cette étude visait à comprendre comment des enseignants d'EPS expérimentés parviennent à installer et maintenir, au cours d'une leçon, une activité collective de travail dans la classe avec des élèves de RAR non enclins à s'y engager. Elle a analysé les interactions de l'enseignant avec les élèves, à partir des significations que celui-ci attribuait à leur engagement collectif dans le travail. Les résultats ont révélé que cet engagement émergeait de quatre formes typiques d'interaction enseignant-élèves. Ces résultats nous amènent à discuter de trois caractéristiques fondamentales, pouvant éclairer les processus de coordination qui sous-tendent l'activité collective de travail dans la classe.

Une co-détermination d'actions d'apprentissage et d'actions déviantes

- 45 Dans le contexte des RAR, l'engagement des élèves dans la tâche ne va pas de soi, c'est même un obstacle au métier d'enseignant. L'enseignant expérimenté considère certaines activités déviantes comme une propédeutique aux apprentissages car elles permettent aux élèves d'entrer dans l'activité et de maintenir leur investissement. Malgré un contexte de travail difficile, l'enseignant expérimenté réussit à installer les conditions d'un engagement durable des élèves dans le travail. En EPS, plutôt que de neutraliser toutes les activités déviantes (Canal & Gleyse, 2004), il agit entre une ouverture des possibilités d'action des élèves, notamment leurs transgressions ludiques, et un contrôle pour éviter que ces actions ne deviennent délétères, dangereuses et improductives. Ce profil de gestion de classe est une façon d'enseigner qui privilégie le maintien des conditions favorables à l'ordre et la vie en commun, notamment par les jeux spontanés des élèves (Davies, 1983).

Une empathie nécessaire pour interpréter les activités de déviance des élèves

- 46 Par son expérience, l'enseignant comprend ce qui mobilise les élèves, en particulier leur propension à se lasser vite des répétitions et d'un effort prolongé, et à chercher sans cesse l'interaction ludique avec des pairs. Cette façon d'être à leur écoute permet la coordination de son activité avec celle des élèves, pour maintenir une dynamique de travail dans la classe. En se mettant à leur place, l'enseignant sait reconnaître la potentialité dangereuse ou porteuse d'une interaction entre pairs. Ainsi, il repère et régule les conflits avant qu'ils ne se produisent (Flavier, à paraître). L'acte de l'enseignant, loin de se limiter à une délibération mentale rationnelle est d'abord et avant tout un acte social et affectif où les émotions interviennent dans l'atmosphère de travail. Notre étude montre que l'enseignant expérimenté développe des compétences émotionnelles lui permettant d'interagir de manière *ad hoc* sans rompre l'activité collective de travail dans des situations stressantes et imprévisibles qui caractérisent ses conditions de travail. En contrôlant ses propres émotions et en comprenant celles des élèves, l'enseignant exerce un management éthique qui aide l'élève à s'épanouir pour mieux vivre ensemble et travailler ensemble (Gendron, à paraître), ce qui permet une plus grande cohésion du groupe classe.

Un espace de travail contrôlé au service de la viabilité de l'activité collective de travail

- 47 L'enseignant organise l'espace de travail pour réduire et contrôler la circulation des élèves, afin de créer les conditions de production d'une activité collective tournée vers le travail. D'une part, il cadre l'espace afin d'éviter le désordre entre les ateliers, et il intervient pour que les élèves ne sortent pas de leur atelier. D'autre part, il exploite les potentialités qu'offrent ces formats pédagogiques en tant qu'artefact (Gal-Petitfaux & Durand, 2001) pour faciliter l'émergence de l'autonomie et de la coopération. La mise en ordre spatiale des élèves lui permet de mieux repérer la dynamique comportementale de la classe (Hastie, & Siedentop, 2006), notamment les déviances ludiques et leur évolution, et de mieux s'y adapter.
- 48 Une voie de professionnalisation pourrait être d'apprendre à identifier et interpréter les situations potentiellement dangereuses pour la dynamique de travail et de mettre en œuvre des formes typiques d'interaction comme condition d'engagement des élèves : façonner l'espace, manifester sa présence physique et sa focalisation sur les apprentissages. Cela éviterait le sentiment d'impuissance et la souffrance que vivent certains enseignants dans ces contextes difficiles de travail (Monfroy, 2002). Au lieu d'essayer en vain de stopper toutes les activités déviantes des élèves, il peut paraître intéressant de déculpabiliser les enseignants novices en leur faisant comprendre qu'il n'est pas possible de toutes les contrôler ; au contraire, leur émergence peut à certaines conditions, devenir une ressource pour engager durablement le collectif d'élèves dans le travail scolaire.
- 49 Amigues, R., & Kherroubi, M. (dir.). (2003). Les pratiques de la classe en "milieux difficiles". *Recherche et Formation*, 44, 5-10.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., & Zerbato-Poulou, M-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris : Retz.
- Armand, A., & Gille, B. (dir.). (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport n° 2006-076 conjoint Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Arripe-Longueville, F., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*, 28, 255-273.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement : Une sociologie constructiviste du changement*. Paris : L'Harmattan.
- Bronner, L. (2005). Enseignants de père en fils, malgré un siècle de malaise. Extrait du Journal du 03.03.05 » *Le Monde* »
- Canal, J.-L., & Gleyse, J. (2004). Ethnologie de l'EPS - Normes institutionnelles et « arts de faire » ou comment un cours se fabrique-t-il au quotidien ? In G. Carlier (coord.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Education physique et sportive* (pp. 183-199). Montpellier : AFRAPS.
- Carraud, F. (2006). Apprendre et enseigner en ZEP. In Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*. Paris : INRP, 31- 43.
- Daniellou, F. (2005). The french-speaking ergonomists' approach to work activity: Cross-influences of field intervention and conceptual models. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6, 409-427.
- Davies, B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 55-69.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment : An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 1977, 28, 51-55.
- Elias, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.
- Flavier, E. (dir.). (à paraître). *Les conflits professeur-élèves : les comprendre pour les maîtriser. L'exemple de l'EPS*. Strasbourg : CRDP.
- Gallego, M.A., & Cole, M., (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-997). Washington : American Educational Research Association.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gendron, B. (à paraître). Quelles compétences émotionnelles du leadership éthique, de l'enseignant au manager, pour une dynamique de réussite et de socialisation professionnelle ? Actes du colloque « *Compétences et socialisation* », cerfee-um3 & lirdef-iufm de Montpellier. Montpellier, 7, 8 septembre 2007.

- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Revue Ville-Ecole-Intégration. Enjeux*, 132, 8-18.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (pp. 214-225). London : Sage.
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (1997). *Situated Cognition : Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ : Erlbaum
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 142, 21-32.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.
- Mottier Lopez, L. (2006). Microculture de classe et interactions collectives dans la résolution de problèmes mathématiques. In P. Dessus & E. Gentaz (Ed.), *Apprentissages et enseignement, sciences cognitives et éducation* (pp. 201-218). Paris : Dunod.
- Saury, J., Huet, B., & Rossard, C. (2005). Les fiches d'observation comme artefacts cognitifs dans la dynamique de l'activité de collégiens en éducation physique et sportive. In N. Benguigui, P. Fontayne, M. Desbordes & B. Bardy (Eds.), *Recherches actuelles en Sciences du Sport, Actes du 11ème Congrès International de l'ACAPS* (pp. 607-608). Paris, France.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge, England : CUP.
- Theureau, J. (1992/2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2003). Course of action analysis & course of action centered design. In E. Hollnagel (Ed.), *Handbook of cognitive task design* (pp. 55-81). Mahwah : Erlbaum.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Thin, D. (2006). Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires. In Centre Alain Savary, *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »* (pp. 139-148). Paris : INRP.
- van Zanten, A. (coord.). (1997). *La scolarisation dans les milieux difficiles*. Paris : INRP.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (à paraître). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés individuelles*. Lyon : PUL.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2007). La socialisation scolaire des élèves en « Réseau ambition réussite » : une construction articulée avec des formes de sociabilité primaire conflictuelles. *Communication orale au colloque « Compétences et socialisation »*, CERFEE-UM3 & LIRDEF-IUFM de Montpellier. Montpellier, 7, 8 septembre.
- Zerbato-Poudou, M-T. (2000). La mise au travail des élèves de maternelle : règles du jeu et rapport au savoir. *Actes du 3^e colloque international « Recherche(s) et Formation des enseignants », Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique*. Marseille, 14-16 février.

RÉSUMÉS

Cette étude effectuée dans un collège « Ambition réussite » vise à comprendre comment des enseignants d'EPS expérimentés parviennent de façon durable à mettre une classe au travail au cours d'une leçon avec des élèves peu enclins à s'engager dans une activité d'étude. Elle vise à rendre compte : a) des actions de l'enseignant pour construire une activité collective de travail viable, b) des significations qu'il attribue à l'engagement des élèves dans le travail au cours de leçon, c) des formes typiques d'interaction enseignant-élèves qui sous-tendent cette activité collective de travail.

Elle est conduite dans le cadre de l'anthropologie, sous le modèle théorique et méthodologique du « Cours d'action » (Theureau, 1992/2004). Elle s'appuie sur des matériaux ethnographiques et des verbatim d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats révèlent l'existence de formes typiques d'interaction dans la classe, relatives : a) à la gestion spatiale des interactions, b) à la focalisation sur le travail à effectuer, c) à une tolérance aux transgressions ludiques, d) à une perception de seuils-limites de déviance.

This study carried out in an "Ambition Réussite" secondary school, aims at understanding how experienced physical education teachers manage in a lasting way, to set a class to work, during a lesson, with pupils who are not prone to engage in a study activity. It analyses: a) the teacher's actions in order to construct a collective activity of viable work, b) of the significances which he allots to the pupils' engagement in work during the lesson, c) in order to identify the typical forms of interaction teacher-pupils which underlie this collective activity of work.

It is led on the anthropology framework, under the ideal and methodological model of the "Course of action" (Theureau, 1992/2004). It rests on ethnographic materials and verbalizations during post-protocol interviews. The results reveal the existence of typical forms of interaction in the class, relating to: a) the interactions' management of space b) focusing on prescriptive work, c) a tolerance to ludic transgressions d) a perception of the limit threshold of deviance.

Este estudio efectuado en un órgano colegio "Ambition réussite" tiene a comprender cómo profesores experimentados de educación física logran hacer trabajar, de manera duradera, la clase, durante una secuencia, con chicos nada dispuestos a comprometerse en una actividad de trabajo. Tiene por objeto dar cuenta: a) de las acciones del profesor para construir una actividad colectiva de trabajo viable, b) de los significados que atribuye al compromiso de los alumnos en el trabajo durante una clase, c) para identificar las formas típicas de interacción profesor-alumnos que sustentan esa actividad colectiva de trabajo.

Se conduce en el marco de la antropología, bajo el modelo teórico y metodológico del "Cours d'action" (Theureau, 1992/2004). Se basa en materiales etnográficos y verbatim de conversaciones de autoconfrontación. Los resultados revelan la existencia de formas típicas de interacción en la clase, relativas a: (a) la gestión espacial de las interacciones, (b) la focalización sobre el trabajo a efectuar, (c) una concesión a las transgresiones lúdicas, (d) una percepción de umbrales de desviación.

INDEX

Mots-clés : activité collective, enseignement, enseignement physique et sportif, forme d'interaction, réseau ambition réussite

Keywords : collective activity, form of interaction, physical education, teaching, "réseau ambition réussite"

Palabras claves : actividad, colectiva, educación física, enseñanza, forma de interacción, rar

AUTEURS

OLIVIER VORS

Laboratoire PAEDI, Université Blaise Pascal, Clermont-Fd