



HAL
open science

L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs "difficiles"

Olivier Vors

► **To cite this version:**

Olivier Vors. L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs "difficiles". Sociologie. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, 2011. Français. NNT : 2011CLF20059 . tel-00800276

HAL Id: tel-00800276

<https://theses.hal.science/tel-00800276v1>

Submitted on 13 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Laboratoire « Activité, Connaissance, Transmission, Éducation » EA 4281

THÈSE

de

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE CLERMONT-FERRAND

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR

*Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en
gymnastique et contribution à la connaissance des interactions
dans les milieux éducatifs « difficiles »*

Soutenue publiquement par

Olivier Vors

Le 02 décembre 2011

Sous la direction de Nathalie Gal-Petitfaux

Devant le jury composé de :

Chantal Amade-Escot, Professeure, Université Toulouse II, *Présidente du jury*

Marie-Joseph Biache, Professeur, Université de Clermont-Ferrand II

Marc Durand, Professeur, Université de Genève (Suisse)

Nathalie Gal-Petitfaux, Maître de conférences HDR, Université de Clermont-Ferrand II, *Directrice de thèse*

Patrick Rayou, Professeur, Université Paris VIII, *Rapporteur*

Jacques Saury, Professeur, Université de Nantes, *Rapporteur*

Laboratoire « *Activité, Connaissance, Transmission, Éducation* » EA 4281

THÈSE

de

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE CLERMONT-FERRAND

Spécialité : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ÉCLAIR

*Étude anthropologique des situations de travail par ateliers en
gymnastique et contribution à la connaissance des interactions
dans les milieux éducatifs « difficiles »*

Soutenue publiquement par

Olivier Vors

Le 02 décembre 2011

Sous la direction de Nathalie Gal-Petitfaux

Devant le jury composé de :

Chantal Amade-Escot, Professeure, Université Toulouse II, *Présidente du jury*

Marie-Joseph Biache, Professeur, Université de Clermont-Ferrand II

Marc Durand, Professeur, Université de Genève (Suisse)

Nathalie Gal-Petitfaux, Maître de conférences HDR, Université de Clermont-Ferrand II, *Directrice de thèse*

Patrick Rayou, Professeur, Université Paris VIII, *Rapporteur*

Jacques Saury, Professeur, Université de Nantes, *Rapporteur*

Remerciements

Bien que produit individuel, cette thèse est le fruit d'une activité collective. Elle émerge de rencontres professionnelles, intellectuelles et amicales. Elle se ponctue naturellement par des remerciements, qui, s'ils sont de circonstance, n'en sont pas pour le moins sincères. Mes remerciements se dirigent donc vers :

- **Nathalie Gal-Petitfaux**, pour ses qualités humaines, sa direction sans faille. Elle a su m'orienter sans imposition, aucune. Elle a dirigé la totalité de mon travail depuis le début. Elle m'a initié à cette activité passionnante et prenante (voir même fatigante) qu'est la recherche, en m'apprenant à lire et à écrire avec la rigueur scientifique. Son écoute, sa disponibilité, sa bienveillance m'ont transformé au-delà du simple cadre de la recherche. Pour tout ça, je lui exprime ma plus sincère reconnaissance ;
- **Marc Durand** et le groupe des **Zinzins** que j'ai harcelé avec mon obsessionnelle thèse à diverses occasions plus ou moins opportunes. Je remercie entre autres Denis Hauw, Philippe Veyrunes, Jacques Saury, Sébastien Chaliès qui m'ont conseillé, encouragé dans des programmes aussi bien scientifiques que sociaux ;
- les **enseignants** et les **élèves** partenaires de cette aventure, pour s'être investis avec autant de sincérité et d'authenticité. Ils ont su me faire confiance, me laisser entrer dans l'intimité de leur classe ;
- à ma **famille** pour m'avoir soutenu durant toute cette période. Les rapprochements entre Lille, Clermont, Bagnols-Cèze et Chusclan n'ont pas toujours été faciles ;
- à Colette et à Pierre pour le fastidieux travail de lissage des scories qu'ils ont effectué dans des temps record.

Merci surtout à toi **Perrine** de m'avoir supporté, partagé mes humeurs, mes préoccupations et surtout mes absences, parfois même lorsque j'étais là. Il en fallait de l'amour pour m'écouter sans compter lorsque passionné je te racontais les avancées de mon travail. Et enfin à **Luc**, pour sa bonne humeur même lorsque papa passait sa vie devant l'ordinateur, sans pour autant vouloir lui montrer les derniers Disney.

Table des matières

Table des matières	9
Introduction	13
Chapitre 1 : Revue de littérature. La construction de l'activité collective en classe « difficile »	16
1 Les politiques d'éducation prioritaire : origine institutionnelle des ÉCLAIR	18
1.1 Les politiques internationales	18
1.2 L'éducation prioritaire en France.....	19
2 Des interactions dissonantes élèves-enseignant	26
2.1 Sociabilité juvénile et socialisation scolaire : des profils dissonants.....	26
2.2 Un rapport au savoir conflictuel	30
3 Des interactions concurrentielles enseignant-élèves	34
3.1 Des préoccupations contradictoires	34
3.2 Des contradictions professionnelles.....	37
3.2.1 Logique de socialisation versus logique des apprentissages	37
3.2.2 Logique de réussite immédiate <i>versus</i> logique d'apprentissage.....	39
3.2.3 Logique individuelle <i>versus</i> logique collective de travail en classe.....	41
4 Une coordination problématique des activités de l'enseignant et des élèves.....	44
4.1 Une culture spécifique aux classes difficiles	44
4.2 Les maîtres réussissants	47
5 Synthèse	50
Objet d'étude	52
Chapitre 2 : Cadre paradigmatique et théorique	54
1 Une entrée par l'activité et le sens	56
1.1 Disparition de la notion d'hypothèses falsifiables	56
1.2 Rupture épistémologique progressive.....	57
1.3 Démarche inductive de production de connaissances.....	58
2 Cadre théorique et méthodologique : le cours d'action.....	60
2.1 Postulats	60
2.1.1 Autopoïèse	60
➤ Stabilité du système autopoïétique	62
➤ Dynamique du système autopoïétique	62
➤ Viabilité du système autopoïétique.....	63
2.1.2 Conscience préréflexive	63
2.2 Hypothèses théoriques	64
3 Des objets théoriques issus d'un situationnisme méthodologique	68
3.1 Approche réductrice pertinente.....	69
3.2 Le cours d'action individuel-social.....	71
3.2.1 Une première approche du collectif.....	71
3.2.2 Principes méthodologiques.....	72
➤ Construction de matériaux par une description intrinsèque	72
➤ Construction de matériaux par une description extrinsèque.....	74
3.2.3 Principes d'analyse des données.....	75
3.3 Articulation des cours d'action individuels-sociaux.....	77
3.3.1 Les formes d'articulation des cours d'action individuels-sociaux comme approche du collectif	77

3.3.2	Principes méthodologiques.....	78
➤	Points d'articulation.....	79
➤	Forme spatio-temporelle.....	80
Chapitre 3	: Méthodologie.....	82
1	Terrain de recherche.....	84
1.1	Construction des conditions éthiques.....	84
1.2	Enquête exploratoire.....	86
1.3	Enquête.....	89
1.3.1	Les enseignants "réussissants".....	92
1.3.2	Le contexte de l'établissement : Caractéristiques du collège A. France.....	92
2	Recueil des données.....	98
2.1	Données d'observation et d'enregistrement.....	98
2.1.1	Données d'observation.....	98
2.1.2	Données d'enregistrement.....	98
2.2	Données d'autoconfrontation.....	99
3	Traitement des données.....	102
3.1	Les activités individuelles-sociales typiques des élèves et de l'enseignant.....	102
3.1.1	Catégorisation des comportements en classe : ALT-PE.....	102
➤	Tableau de codage.....	103
➤	Présentation graphique.....	104
➤	Dépassement de l'outil.....	105
3.1.2	Construction d'un protocole à deux volets.....	106
3.1.3	Reconstruction du cours d'action individuel-social.....	107
3.1.4	Identification du cours d'action individuel-social typique.....	108
3.2	La configuration typique de l'activité en classe.....	109
3.2.1	Stabilité : identification de la forme typique de la configuration.....	110
➤	Organisation spatio-temporelle typique de la configuration.....	110
➤	Caractéristiques des comportements du collectif d'élèves dans la classe	112
➤	Points d'articulation typiques des cours d'expérience de l'enseignant et des élèves.....	114
3.2.2	Dynamique : identification des formes transitoires typiques.....	116
3.2.3	Viabilité.....	118
Chapitre 4	: Résultats. L'activité collective en classe.....	120
1	Activité individuelle-sociale des élèves : une activité bipolaire « travail – jeu ».....	122
1.1	Stabilité de la forme d'activité des élèves.....	123
1.1.1	Une activité fragmentée.....	123
➤	Un spectre large de comportements.....	123
➤	Des préoccupations instables et variées.....	127
1.1.2	Forme bipolaire de l'activité.....	129
➤	Préoccupations tournées vers le travail scolaire.....	130
➤	Préoccupation tournées vers les transgressions ludiques.....	133
1.2	Dynamique de l'activité : circularité de la forme bipolaire de l'activité.....	137
1.2.1	Dynamique de décrochage : bifurcation vers la préoccupation de jouer.....	139
1.2.2	Dynamique de raccrochage : bifurcation vers la préoccupation de travailler 143	
1.2.3	Forme transitoire : les actions d'errance attentiste.....	146
1.3	Viabilité : le faisceau dyadique de préoccupations comme forme viable.....	147
1.3.1	Jouer pour éviter l'ennui : les actions transgressives comme source d'engagement des élèves dans le travail.....	147

1.3.2	Travailler pour éviter les ennuis : prévalence de l'engagement dans le travail pour répondre aux attentes de l'enseignant	148
1.4	Synthèse	149
2	Activité individuelle-sociale de l'enseignant : une activité bipolaire « instruction - contrôle »	152
2.1	Stabilité de la forme d'activité de l'enseignant	152
2.1.1	Mettre et maintenir les élèves au travail	152
➤	Organisation des ateliers	153
➤	Circulation entre les ateliers : aider les élèves les plus en difficulté	155
➤	Focalisation de l'attention collective sur le travail effectué	156
2.1.2	Maintenir l'ordre en évitant conflits et décrochages	158
➤	Cadrage de l'espace pour éviter les transgressions	158
➤	Surveillance intégrée aux interventions d'instruction	160
➤	Tolérance empathique de certains comportements transgressifs	161
➤	Interventions détournées	162
2.2	Dynamique : seuils-limites de tolérance	164
2.2.1	Seuil-limite de la durée des décrochages	164
2.2.2	Seuil-limite des interactions conflictuelles	165
2.2.3	Seuil-limite de la sécurité	166
2.2.4	Forme transitoire des interventions	167
2.3	Viabilité : la tolérance comme source de compromis	170
2.3.1	Son bien-être personnel : un fonctionnement efficient	170
2.3.2	Sa préoccupation d'engager les élèves au travail : une accroche au travail	172
2.3.3	Sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe : une autorégulation des transgressions	173
2.4	Synthèse	174
3	Configuration d'activité collective en classe	176
3.1	Stabilité : une forme studieuse de configuration	176
3.1.1	Organisation spatio-temporelle des acteurs	176
➤	Position circonscrite des élèves dans leur atelier	177
➤	Position surplombante de l'enseignant	180
➤	Forme spatiale de la configuration	185
3.1.2	Points d'articulation reposant sur un partage de connaissances	187
➤	Perceptions convergentes des contraintes spatiales	187
➤	Connaissances partagées sur la durée de travail attendue	188
3.1.3	Quantité de travail dans la classe	189
3.2	Dynamique de la configuration : forme transitoire	191
3.2.1	Déstabilisation de la configuration par propagation collective de l'agitation	191
3.2.2	Forme de répartition des élèves dans l'espace comme indicateur d'instabilité collective	197
3.2.3	Forme transitoire instable	199
3.3	Viabilité de la configuration : processus d'ostension et de masquage	200
3.3.1	Un processus ostensif comme condition d'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves	200
➤	Les élèves rendent ostensif leur travail à l'enseignant	200
➤	L'enseignant focalise l'attention collective sur le travail effectué	201
3.3.2	Le processus de masquage comme condition d'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves	202
➤	Les élèves masquent leur préoccupation de jouer	202

➤ L'enseignant masque sa préoccupation de contrôle	203
3.4 Synthèse	206
Chapitre 5 : Discussion	208
1 Formes stables de l'activité collective	210
2 Dynamique: forme transitoire de l'activité collective	214
2.1 Forme transitoire de l'activité des élèves	214
2.1.1 Dynamique du décrochage des élèves	214
2.1.2 Phase transitoire d'errance attentiste	217
2.2 L'impact de la forme de répartition des élèves dans l'espace sur l'activité de l'enseignant	218
2.3 Déstabilisation de la configuration d'activité : rapidité de propagation du désordre 220	
3 Viabilité : conciliation de préoccupations contradictoires	222
3.1 Équilibre « jeu - travail » chez les élèves	223
3.1.1 Le jeu comme permanence anthropologique	223
3.1.2 Complémentarité du jeu et du travail	225
➤ Jeu et travail à l'École	225
➤ Jeu et travail hors de l'École	227
➤ Jeu et travail chez l'Homme postmoderne	228
3.2 L'enseignant "réussissant" : une autorité éducative	230
3.2.1 Fort temps d'instruction	230
3.2.2 Tolérance empathique nécessaire dans les milieux « difficiles »	231
➤ L'autoritarisme comme entrave à l'engagement des élèves	231
➤ L'autorité éducative comme ressource contre les déviances	233
➤ L'enseignant comme ringmaster du collectif	235
3.3 Configuration d'activité : conciliation de préoccupations divergentes	237
3.3.1 Processus ostensif démontrant le travail réalisé	237
3.3.2 Processus de masquage dissimulant les divergences	240
3.3.3 Activité collective et configuration d'activité	243
Conclusion	248
Références	252
Liste des figures	284
Liste des tableaux	286
Annexes	288
Annexe 1 : Reconstruction du cours d'action individuel-social de Soufiane à l'atelier 'Voler'	290
Annexe 2 : Autoconfrontation de l'enseignant De	312
Annexe 3 : Autoconfrontations collectives	330
Annexe 4 : Autoconfrontations croisées	338
Annexe 5 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. avec celui de Mohamed et Olivier	348
Annexe 6 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. avec celui d'Anthony	372
Annexe 7 : Codage ALT-PE	402
Annexe 8 : Tableau de synthèse de l'ALT-PE	414
Annexe 9 : ALT-PE collectif	416
Annexe 10 : Déplacements de l'enseignant	420
Annexe 11 : Fiches d'atelier	422
Annexe 12 : Fiches de suivi	429

Objet d'étude

L'objet de cette étude est l'activité collective dans les classes « difficiles ». Il s'agit de comprendre comment s'organise et se stabilise le travail collectif alors qu'un désordre permanent semble y régner. L'activité collective est étudiée à l'échelle d'une classe incluant les élèves et leur enseignant "réussissant" dans des établissements ÉCLAIR appartenant aux Politiques d'Éducation Prioritaire, dans un format pédagogique de travail par ateliers en gymnastique.

Introduction

Cette recherche porte sur l'activité des élèves et le travail dans la classe dans les milieux « difficiles ». Elle a pour point de départ un questionnement d'ordre professionnel en lien avec mon statut d'enseignant. J'enseigne depuis 9 ans dans un collège pilote de la politique d'éducation prioritaire¹ et la permanence de l'agitation et du chahut des élèves sont des questions qui me préoccupent particulièrement.

Une question récurrente a traversé ma carrière : « Comment faire pour que la classe 'tourne' et que 'ça tienne' durant toute une leçon sans heurt ou sans abandon des élèves ? ». Je me suis épuisé à trouver des solutions pour mettre rapidement les élèves au travail et les y maintenir le plus longtemps possible. J'ai tout essayé, je me suis d'abord dit « cela ne va pas se passer comme ça, les élèves ne font pas ce qu'ils veulent, je ne tolérerai aucun débordement ». Suivant ce principe, j'ai haussé le ton, crié, menacé de sanctions, mis des avertissements, fait des rapports. À tel point, que mes premières années d'exercice étaient ponctuées d'extinctions de voix. De plus, je n'avançais pas dans mes objectifs d'apprentissage ; mon cours était sans cesse interrompu par mes interventions pour contrer diverses incivilités. J'étais très tendu, les élèves aussi, certains voulaient même en venir aux mains avec moi. Du haut de mes 1 mètre 92, je me suis alors demandé comment mes collègues féminines de petits gabarits faisaient. Au final, les cours étaient très épuisants et très frustrants pour moi, comme pour eux j'imagine. J'ai même essayé l'inverse en fin d'année en me disant que les notes étant rendues, je pouvais être plus décontracté et qu'ainsi tout se passerait bien. J'ai donc organisé des activités ludiques du type *ultimate* (sport collectif avec un frisbee). Très vite, j'ai eu droit à des remarques désobligeantes, « ce n'était pas un vrai sport, c'était nul »... Toujours dans mon intention d'être sympathique, j'ai cédé à leur volonté de jouer au foot, que dis-je au foot ? Il leur fallait un match (il ne fallait surtout pas parler de situation d'apprentissage ou de jeux, seul le match paraissait légitime à leurs yeux). Un peu honteux d'avoir cédé, je me suis consolé en disant que j'allais passer un moment sans

¹ Cet établissement de la banlieue lilloise fait partie depuis la rentrée 2010 du programme nommé « Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite » (ÉCLAIR). Il était initialement classé en Réseau Ambition Réussite (RAR) en 2006. Derrière ces sigles, l'important est de retenir qu'il s'agit d'un établissement considéré comme l'un des 325 établissements "concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence" (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1).

problème. Et bien non ! Après seulement quelques minutes des élèves n'ont plus voulu jouer, prétextant que les autres jouaient trop « perso » et qu'ils n'avaient jamais le ballon. Puis très vite le groupe classe a éclaté en différents sous-groupes. D'un côté du plateau, il y avait un groupe d'élèves assis qui refusaient de s'engager. De l'autre, les élèves cueillaient les roses de la haie. Et au milieu, il y avait le match, ou plutôt un concours de petits-ponts avec des bousculades et des insultes... Bilan, j'étais désespéré, j'ai géré des bagarres et de nombreux mécontentements alors que j'avais cédé à leurs souhaits. J'ai perdu le contrôle de la classe ; je n'ai pas réussi à maintenir le collectif d'élèves dans une activité commune, dans un lieu défini.

Au-delà de ces exemples, ce témoignage vise à mettre le doigt sur la difficulté à faire vivre la classe. Même si, avec de l'expérience, j'ai acquis plus d'assurance et de métier, il m'arrive encore de perdre le contrôle de la classe. Dans ces moments-là, je me demande de nouveau comment faire pour qu'une leçon se passe bien. C'est pour cela que la question professionnelle de « faire tenir » la classe au travail m'est apparue centrale dans ces milieux défavorisés. Comment faire pour que la classe « tourne » et que « ça tienne » durant toute une leçon, sans heurt ou sans abandon des élèves ?

Chapitre 1 : Revue de littérature. La construction de l'activité collective en classe « difficile »

Ce chapitre est consacré à la présentation du contexte de notre recherche. Il présente une revue de littérature sur les milieux « difficiles » permettant de mettre à jour le problème de l'organisation collective dans la classe.

- La première partie expose les politiques d'éducation compensatoire regroupant des élèves cumulant de grosses difficultés scolaires, sociales et civiques.
 - La section 1 présente les politiques internationales avec une politique de zone au Royaume Uni et une politique de discrimination positive aux USA.
 - La section 2 montre les évolutions de la politique d'éducation prioritaire française focalisées d'abord sur l'aide des élèves en difficulté puis sur la gestion des élèves difficiles.

- La deuxième partie synthétise les recherches portant sur l'activité des élèves dans ces milieux « difficiles ». Elle montre que les interactions entre les élèves et l'enseignant sont dissonantes.
 - La section 1 expose les oppositions entre la sociabilité juvénile de ces élèves et la socialisation scolaire.
 - La section 2 montre un rapport au savoir qui est conflictuel.

- La troisième partie synthétise les recherches portant sur l'activité des enseignants dans ces milieux « difficiles ». Elle montre que les interactions enseignant-élèves sont concurrentielles.
 - La section 1 montre les préoccupations contradictoires de l'enseignant et des élèves face aux transgressions en classe.

- La section 2 présente les contradictions professionnelles caractéristiques de ces milieux « difficiles ».
- La quatrième partie expose la coordination problématique entre les activités de l'enseignant et des élèves.
 - La section 1 met en évidence une culture spécifique fondée sur d'incessants compromis.
 - La section 2 présente les pratiques en classe des enseignants qui parviennent à engager les élèves au travail.

La cinquième partie synthétise cette revue de littérature afin de montrer les limites des recherches présentées et de légitimer notre objet d'étude dans ce contexte spécifique des milieux « difficiles ».

1 Les politiques d'éducation prioritaire : origine institutionnelle des ÉCLAIR²

Le Royaume Uni, les USA, la France, entre autres, ont mis en place des politiques d'éducation compensatoire à la fin des années soixante. Au départ ces politiques se sont fondées sur le concept de « cultural deprivation », i.e. de « théorie du déficit » puis se sont orientées vers la gestion du désordre scolaire.

1.1 Les politiques internationales

Au Royaume Uni, l'éducation compensatoire est une politique de zone focalisant sur les « Disadvantage areas » mis à jour par le rapport Plowden (1967). Les programmes phares ont été l'Éducation Priority Area (EPA) dans les années 60 puis Excellence in Cities (EiC) en 1999. L'idée principale est d'offrir une aide particulière aux Écoles des centres villes en difficulté. Dans les zones EiC, l'objectif est de désigner plus d'écoles comme Specialist (i.e., dans un sujet particulier) ou Beacon (pour diffuser les bonnes pratiques), pour lesquelles des sommes importantes sont fournies (Machin, McNally, & Meghir, 2004). Néanmoins, ces actions sont restées d'une ampleur très limitée (Chrétiennot, 1985). Elles ont été implantées à une échelle plus large aux USA.

Aux USA, la politique compensatoire est une politique de « discrimination positive » depuis les années 1960 avec la décision du président Lyndon B. Johnson's de faire la « guerre contre la pauvreté » dans un contexte de tensions des banlieues urbaines (pour une revue, Ward & O'Sullivan, 2006). L'idée princeps est que le cercle vicieux de la pauvreté peut être interrompu si l'action éducative en direction des élèves défavorisés est renforcée et modifiée, grâce à des ressources supplémentaires. Le renforcement de l'action éducative est une tentative pour « compenser un handicap », non pas physique mais social et culturel. Différents programmes se sont enchaînés : Economic Opportunity Act (EOA) en 1962 ; the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) : Title 1 en 1965 ; dont les actions les plus célèbres ont été Head Start, puis Follow through et No Child Left Behind Act (NCLB; 2001). Head Start doit sa célébrité à son succès, il est considéré comme l'un des programmes compensatoires ayant généré le plus de réussite (Zigler & Styfco, 1994).

² Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite

1.2 L'éducation prioritaire en France

En France, la politique compensatoire se situe entre celle du Royaume Uni et des USA, articulant une politique de zone et de discrimination positive (Bénabou, Kramarz, & Prost, 2009; Demeuse, Frandji, Greger, & Rochex, 2008; Robert, 2007; Senac, 2000). Néanmoins d'après Senac (2000), l'émergence des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) en 1981 par Alain Savary est spécifique à la France. Le terme de « Zone d'Éducation Prioritaire » (ZEP) est la traduction littérale du terme anglais « Education Priority Areas » (EPA), en référence aux programmes du Royaume uni, mais il ne s'agit que d'une ressemblance de surface. « En effet, les expériences étrangères n'ont pas ou peu servi de base de réflexion à l'équipe d'Alain Savary influencée (...) par les idées du SGEN-CFDT (syndicat français) et par la recherche pédagogique en France » (Senac, 2000, p. 17). Les programmes se sont succédés des ZEP de 1981 au programme nommé Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ÉCLAIR) en 2010. Cette évolution marquée par trois plans de relance a suivi un glissement de préoccupations politiques initialement focalisées sur l'aide aux élèves en difficulté s'associant ensuite à la gestion des élèves difficiles (Kherroubi & Rochex, 2002; Millet, 2004).

À son origine, la Politique d'Éducation Prioritaire (PEP) française est compensatoire ; elle est fondée sur le principe d'égalité des chances. Elle a vu le jour dans un contexte de massification du système scolaire. La démocratisation de l'École avec, entre autres, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (Réforme Berthoin, 1959) et la mise en place du collège unique (Loi Haby, 1975) a généré de nouvelles problématiques scolaires sur la socialisation et l'échec scolaire. Le système scolaire n'était pas prêt à accueillir un si grand nombre d'élèves et à adapter son enseignement à des enfants provenant d'une culture populaire (A. Prost, 1981). Pour pallier ces problèmes d'échec scolaire des élèves dans les classes les plus défavorisées, Alain Savary crée en 1981 les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) qui ont pour mission de « donner plus à ceux qui ont le moins », dans la mesure où « l'égalité d'accès ne pouvait suffire à garantir l'égalité des chances » (Circulaire n°81-238, 1981). Le but initial de cette PEP est de compenser les inégalités par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. Il s'agit de lutter contre les inégalités devant l'école et plus généralement contre les inégalités sociales. Puis les objectifs des PEP se sont transformés par trois plans de relance successifs, allant de l'aide des élèves en difficulté à la gestion des élèves difficiles.

La première relance de 1990 est marquée par le contexte d'une flambée de violences urbaines. Ses objectifs principaux sont de rationaliser le label ZEP avec des indicateurs sociaux et scolaires réels observés (Circulaire n°90-028, 1990) et d'augmenter le taux de réussite des élèves dans la continuité de la loi d'orientation sur l'éducation (Loi n°89-486, 1989). Néanmoins les chercheurs s'inquiètent sur le « risque de glissement des objectifs premiers de la politique ZEP, de l'amélioration de la réussite scolaire des enfants les plus défavorisés vers la seule "gestion sociale des inégalités scolaires" » (Kherroubi & Rochex, 2002, p. 105). Millet (2004, p. 5-6) parle d'un changement de focale de cette PEP « des élèves victimes des inégalités sociales, aux élèves perturbateurs de l'ordre scolaire », avec une invasion sur la scène politique des termes de « violence », « d'incivilité ».

Le deuxième plan de relance de 1997 est moins ambigu ; il vise une restructuration des PEP en redéfinissant « des ZEP à taille humaine » (Circulaire n°97-233, 1997). Il constitue une réponse au rapport des deux inspections générales de l'Éducation nationale (Moisan & Simon, 1997) mettant en évidence la nécessité d'instructions politiques claires du niveau national pour refondre la carte des ZEP. La notion de Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) apparaît, renforçant les relations entre les établissements et leur environnement. Dès lors les ZEP se divisent et font partie d'un réseau (REP) qui constitue « l'échelon pertinent » permettant un pilotage de proximité avec un recentrage sur le collège. Chaque collège est à la tête du REP avec ses écoles primaires et son secteur de recrutement social, économique et culturel (Circulaire n°98-145, 1998). Ces relances s'accompagnent d'une extension du nombre d'établissements appartenant à l'Éducation Prioritaire : 770 en 1999 contre 363 en 1982 (Kherroubi & Rochex, 2002). Cette mesure va à l'encontre des positions de Moisan et Simon (1997), dénonçant l'extension démesurée des ZEP. La multiplication des établissements appartenant à l'Éducation Prioritaire affaiblit l'impact d'une véritable politique ciblée ; le pourcentage d'élèves en ZEP au niveau national devrait plutôt être réduit, en aucun cas augmenté (Moisan & Simon, 1997).

Le dernier plan de relance, initié en 2006, connaît beaucoup de remaniements pour finalement prendre en compte « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence » (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1). Son but premier est recentrer l'aide sur les établissements les plus nécessiteux. En 2006, les établissements ont donc été classés en trois catégories : EP1 (Éducation Prioritaire 1), EP2, EP3. Puis, en 2007, cette classification est réduite à deux catégories : les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS correspondant aux EP2 et EP3) et les RAR (correspondant aux établissements

les plus en difficulté appelés EP1). Des recommandations particulières sont alors portées sur le suivi individualisé des élèves : faire en sorte que les 254 RAR œuvrent pour « sortir d'une logique de « zone » pour une logique d'élèves », afin de permettre la maîtrise par tous des connaissances et compétences du socle commun (Décisions de Gilles de Robien, 2006). Les RAR regroupent les établissements les plus en difficulté au regard de critères sociaux (catégories socioprofessionnelles défavorisées, nombre de parents percevant le RMI, nombre d'élèves non francophones) et scolaires (résultats aux tests d'entrée en 6^{ème}, nombre d'élèves ayant redoublé plus de deux fois à l'entrée au collège) (Décisions de Gilles de Robien, 2006). D'une part, les statistiques montrent de grandes difficultés sociales et scolaires des élèves : 75,5% ont des parents ouvriers ou inactifs (contre 38% hors Éducation Prioritaire) ; 34% sont en retard à l'entrée en 6^{ème} (contre 15% hors EP) ; 15% de moins qu'ailleurs aux évaluations nationales en Français et en Mathématiques en CM2 et en 3^{ème} ; 61% de notes sous la moyenne aux épreuves écrites du brevet contre 30% hors EP (Note d'information, 2009). D'autre part, le rapport des inspections générales de l'éducation nationale décrit les difficultés sociales, scolaires mais aussi comportementales des élèves de RAR (Armand & Gille, 2006). Il présente une description détaillée des pratiques en classes, titrée : « La pédagogie en éducation prioritaire : un équilibre difficile à trouver entre exigences et adaptation aux publics » (Armand & Gille, 2006, p. 49–99). L'analyse se base sur divers documents et rapports d'inspection qui montrent que « la principale difficulté reste la maîtrise de la discipline et de l'assiduité des élèves. Les élèves sont décrits comme sympathiques, mais « écorchés vifs », état d'esprit qui rend toute situation de discussion, de conflit potentiellement dangereuse » (Académie de Créteil, collège Éducation Prioritaire, observation du groupe de travail IGEN-IGAENR, (Armand & Gille, 2006, p. 50). Ces difficultés comportementales aboutissent souvent à deux types de dérives pédagogiques conduisant à limiter les exigences attendues ; pour que le cours « marche », les enseignants parcellarisent les savoirs et pour éviter l'agitation tant redoutée, ils individualisent au maximum les modalités d'enseignement évitant tout échange collectif (Armand & Gille, 2006, p. 50–51).

À partir de 2010, avec le programme ÉCLAIR (Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite), la PEP marque un changement d'orientation en précisant explicitement leur focalisation sur « les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence » (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1). C'est la première fois que des critères civiques sont pris en compte en plus des critères scolaires et sociaux. Les établissements concernés sont globalement les mêmes, sur les 325 collèges ÉCLAIR, 245 étaient en RAR, 34 en RRS et seulement 18 hors EP. L'académie de

Lille est la plus concernée avec 34 collèges ÉCLAIR. Le changement provient de la prise en compte du « climat scolaire » et « de la prévention de la violence et des phénomènes de harcèlement à l'école » (Vadémécum, 2011, p. 51–62). L'un des principes est de faire que « les pratiques pédagogiques mises en œuvre soient propres à développer une dynamique de participation, d'interaction dans le groupe, de coopération entre les élèves » (Vadémécum, 2011, p. 52). Les dossiers de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2007) montrent que, face à « la grande difficulté scolaire », les enseignants réagissent selon trois états d'esprit identiquement représentés : « combatif », « dévoué », « découragé » nourrissant un sentiment d'impuissance, de solitude et de fatalisme (DEPP, 2007, p. 27). Ce sont les enseignants d'EPS les plus touchés : 41% d'entre eux disent se trouver dans « l'incapacité à suivre la classe » (DEPP, 2007, p. 24). Le nouveau programme ÉCLAIR prévoit d'ailleurs une « formation à la tenue de classe des professeurs » visant à dispenser « les savoirs et gestes professionnels lui permettant de conduire son enseignement dans un climat propice aux apprentissages, de diminuer les risques de comportements violents (prévention et repérage), d'intervenir efficacement lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence) » (Circulaire n°2010-245, 2010).

Au vu de la nouveauté de ce programme (expérimenté en 2010 et mis en œuvre officiellement à la rentrée 2011), les orientations demeurent générales et les circulaires d'application restent rares. Néanmoins, l'ambiguïté sur les PEP est levée, la politique se focalise sur les élèves difficiles plus que sur ceux en difficulté. « L'accent mis presque exclusivement sur ces visées sécuritaires, comme le fait que ce programme soit explicitement ciblé « sur l'établissement et non plus sur la zone » et ne concerne quasiment en rien les écoles primaires montre bien que toute visée de traitement en amont des difficultés et inégalités d'apprentissage est abandonnée ou minorée, alors que l'on sait combien elles contribuent au ressentiment des élèves de milieu populaire à l'égard de l'institution scolaire et de ses agents, et à la dégradation du climat scolaire » (Rochex, 2010). La mise au second plan des écoles primaires au profit des collèges (connaissant plus de problèmes de climat scolaire), montre cette focalisation sur des aspects sécuritaires. Le programme initial nommé CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) ne prenait même pas en compte les écoles primaires (Circulaire n°2010-096, 2010). Alors même que le deuxième rapport d'Anne Armand (2009, jamais publié dans son intégralité) concluait justement que pour lutter contre l'échec scolaire, il était nécessaire de recentrer la PEP sur l'école primaire. Pour conclure, ces établissements du programme ÉCLAIR font face à une double difficulté : difficulté des élèves et difficulté des conditions d'enseignement ; cela correspond aux

« milieux difficiles » dont parle van Zanten (1997) renvoyant « à deux réalités qui se superposent : des communautés, des familles ou des élèves connaissant des difficultés réelles ou supposées telles dans certains contextes de scolarisation, d'une part ; et des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent eux aussi des difficultés à travailler dans ces contextes où ils sont appelés à modifier leurs références normatives, leurs modes de fonctionnement et leurs stratégies éducatives, d'autre part » (van Zanten, 1997, p. 5–6). Cependant, plusieurs auteurs rappellent qu'il convient de ne pas stigmatiser ces contextes scolaires en associant systématiquement élèves en difficulté et élèves difficiles, ou Éducation Prioritaire et violence (Charlot & Emin, 1997; Debarbieux, 1996).

La majorité des recherches portant sur ces PEP est de nature quantitative. L'objet de ces recherches est d'évaluer l'efficacité de ces politiques (Bénabou et al., 2009; Coleman et al., 1966; Demeuse et al., 2008; Griswold, Cotton, & Hansen, 1986; Meuret, 1994; Watkins, 1988). Les principaux indicateurs utilisés sont macroscopiques et quantitatifs. En France, le plus souvent les critères d'entrée en 6^{ème} (tests de CE2, CM2, origine sociale, etc.) sont comparés à des critères de sortie de 3^{ème} (taux de réussite au brevet, redoublement en 2^{de}, orientation, etc.). L'efficacité d'un établissement se matérialise fréquemment par une plus-value chiffrable des performances scolaires en mathématiques et en français lors de tests nationaux, tenus pour des indices fiables des apprentissages des élèves. Elle est définie « comme la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire, origine sociale, etc.) » (Meuret, 2003). L'efficacité des PEP dans le monde reste à démontrer, les études néerlandaises ont « prouvé qu'il n'était pas si simple de redresser la balance [des désavantages sociaux vis-à-vis de l'école] avec des programmes efficaces d'actions compensatoires. En fait, aucun succès éclatant ne peut être établi. Il y eu un débat tendu sur la façon dont il fallait interpréter les évaluations disponibles » (Scheerens, 1992). Les résultats des recherches qualitatives restent contrastés. Certaines recherches montrent la prévalence du rôle des parents sur l'école (Coleman et al., 1966; Kherroubi, 2008). L'étude de James S. Coleman considérée comme l'une des plus importantes concernant l'éducation du 20^{ème} siècle (Wong & Nicotera, 2004), conclut que « l'école ne fait pas la différence » (Coleman et al., 1966, p. 316). Elle porte sur un large échantillon de 600 000 élèves, 60 000 enseignants, et 3 100 écoles appartenant à la PEP nord-américaine appelée ESEA, comparant les « entrées » (e.g., ressources de l'école, financement) avec les « sorties » (réussite des élèves). Elle montre que le prédicateur principal de la performance des élèves à l'école n'est pas la qualité de l'école (e.g., les enseignants, le financement), mais plutôt le niveau de l'éducation parentale

(Coleman et al., 1966). Néanmoins, ces conclusions ne sont pas unanimement partagées, d'autres recherches ont montré le rôle prépondérant de l'école dans la réussite des PEP (Ward & O'Sullivan, 2006; Watkins, 1988). Par exemple, l'étude sur l'efficacité de la PEP nord-américaine Follow-Through conclut que « l'école fait la différence » (Watkins, 1988). Outre ces résultats contradictoires, les recherches quantitatives sur « l'efficacité et l'équité estimées des établissements classés en ZEP et hors ZEP sont dépendantes de variables insuffisamment voire non maîtrisées » (Duru-Bellat & Merle, 2002, p. 72). Face à ces différentes limites des démarches expertes ou critiques, Anne Barrère propose une démarche « compréhensive qui donne toute sa place aux épreuves subjectives des acteurs » (Barrère, 2002, p. 12). La compréhension des pratiques à l'école des enseignants et des élèves passe par des recherches qualitatives visant à saisir les interactions des élèves et de l'enseignant au sein de la classe.

Les recherches qualitatives dans le contexte des établissements ÉCLAIR sont rares³ ; néanmoins la littérature sur les interactions en classe « difficile » est plus prolifique⁴. L'appellation générique de milieux « difficiles »⁵ sera privilégiée, elle rassemble des recherches sur : l'école de la périphérie, les quartiers populaires, les situations de banlieues, les contextes urbains, etc. L'intention n'est pas de stigmatiser les milieux considérés par l'institution scolaire comme étant « difficiles » mais de donner un panorama des différents types d'interactions régnant dans les classes « ÉCLAIR » cumulant des problèmes sociaux, scolaires et civiques. Les études montrent que la principale difficulté est de créer et de maintenir une activité collective dans la classe au vu a) des interactions dissonantes entre les élèves et l'enseignant, b) des interactions contradictoires entre l'enseignant et les élèves et c) de la coordination problématique de leurs actions.

³ Deux facteurs expliquent cette faible production scientifique, d'une part la nouveauté du programme ÉCLAIR (expérimenté en 2010-2011 et généralisé en 2011-2012) et d'autre part la focalisation sur des approches comparatives quantitatives.

⁴ « Même si elles sont réalisées dans des écoles et établissements des ZEP, les recherches s'intéressent moins aux ZEP pour elles-mêmes qu'à travers elles, aux processus qui font des enfants de milieux populaires les victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires » (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 137).

⁵ Dans cette revue de littérature, le terme de milieux « difficiles » sera employé ; il est au pluriel car il correspond à différents contextes et il est entre guillemets car cette appellation est une réification d'un contexte d'apprentissage particulier utilisée par l'institution scolaire.

2 Des interactions dissonantes élèves-enseignant

Les contextes de classe ÉCLAIR et plus généralement les contextes « difficiles » sont caractérisés par des interactions dissonantes entre les élèves et l'enseignant au vu de leur a) sociabilité juvénile et b) de leur rapport au savoir.

2.1 Sociabilité juvénile et socialisation scolaire : des profils dissonants

L'école n'existe plus en tant que « culture universelle » ne tenant pas compte des différences : elle a une certaine porosité à l'importation de la sphère privée des élèves (Rayou & van Zanten, 2004). Les élèves « tiennent » à l'école parce qu'ils y ont importé des éléments de leur vie privée (Rayou, 2000). Dans les milieux « difficiles », la sociabilité juvénile des adolescents construite à l'extérieur de l'école entre dans les classes, provoquant de nombreuses tensions avec les normes scolaires véhiculées par l'enseignant. En effet, les relations sociales entre pairs génèrent souvent des dissonances avec ses attentes ; a) elles sont très prisées par les élèves, b) en particulier chez les élèves difficiles et c) de manière exacerbée en EPS.

Les recherches montrent que la vie communautaire de ces élèves oriente une grande partie de leurs actes hors et dans l'école (Glasman & Oeuvarard, 2004; Lahire, 2004; Millet & Thin, 2005; Therme, 1995). Par ses travaux, Maffesoli (1997, 2007) explique comment se tisse cette sociabilité primaire importée dans l'établissement scolaire. Ces adolescents sont en quête permanente d'émotions partagées, de sensations vécues en groupe et constitutives de l'appartenance même au groupe. Ces émotions collectives constituent alors un liant social. De plus, Maffesoli (1997, 2007) insiste sur le caractère furtif des relations sociales et montre que ces rencontres passagères construisent les nouvelles sociabilités des jeunes, au même titre que les relations durables.

Au sein de la classe, les élèves accordent une place importante à leurs relations sociales, « établir et maintenir des bonnes relations entre pairs est une compétence sociale essentielle pour les élèves » (Ward, 2006, p. 13). James D. Allen a notamment mis en évidence que l'un des deux principaux buts pour les étudiants est de « se socialiser » (J. D.

Allen, 1986, p. 445). La majeure partie des interactions entre élèves dans la classe est fondée sur la recherche de relations sociales. Leurs cours préférés sont ceux où ils peuvent concilier ces deux types de buts (social et académique), et dans ces conditions, ils sont prêts à accepter une grande quantité de travail. Inversement, les classes où l'enseignant impose de manière stricte une activité d'apprentissage individuelle, neutralisant les contacts entre élèves, ne sont pas appréciées par les élèves (J. D. Allen, 1986, p. 456). L'importance des relations sociales se renforce à l'adolescence « au cours de laquelle la « culture des pairs » possède une force prescriptive indéniable qui entre en concurrence avec les influences scolaires » (Darmon, 2006, p. 60) ; ceci est d'autant plus vrai chez les élèves de milieux « difficiles ». Ces élèves entrent dans l'école avec leur culture importée en cherchant des sources d'émotion collective et d'interaction sociale (Maffesoli, 1997, 2007). En cours, les élèves sont à la recherche de mouvements, d'interactions avec leurs pairs, de jeux, ce qui les conduit à décrocher fréquemment des tâches scolaires prescrites (Guérin, Pasco, & Riff, 2008; Vors & Gal-Petitfaux, 2007a). Ils éprouvent de grandes difficultés à rester concentrés et immobiles tout au long de la leçon (Millet & Thin, 2005).

Les nombreux décrochages sont une caractéristique essentielle du comportement des élèves dans ces milieux « difficiles », cela fait d'ailleurs l'objet de multiples recherches sur le « décrochage de l'intérieur » (Bonnéry, 2003; Guérin et al., 2008; Vors & Gal-Petitfaux, submitted, 2010a), sur l'engagement des élèves en classe (Garn, Ware, & Solmon, 2011; Pellerin, 2005; Vors, 2008) et sur leur temps de pratique (Pieron, 1993; Vors, Gal-Petitfaux, & Cizeron, 2010). Les décrochages sont tellement nombreux que le temps de pratique effective dans la tâche est faible. Par exemple, certaines recherches montrent que l'Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) pour ces élèves est de 7% sur le temps de la leçon (Vors et al., 2010) contre 21.9% dans des établissements classiques (Pieron, 1993). Plus les étudiants sont en difficulté, plus ils décrochent et plus leur temps d'engagement diminue, « les moins bons élèves consacrent un quart du temps en moins à pratiquer l'activité pendant la leçon » (Pieron, 1993, p. 57). Ces décrochages de l'intérieur viennent heurter les attentes des enseignants, ce qui crée un effet contreproductif. Plus le contexte est difficile, plus les enseignants ont tendance à durcir la discipline en interdisant les interactions sociales et plus l'engagement des élèves dans le cours diminue (Pellerin, 2005). De plus, le monde scolaire est vécu comme étranger pour ces élèves, notamment parce qu'ils se heurtent souvent à la culture parentale et à celle de leurs pairs (Glasman & Oeuvarard, 2004). Cette situation place ces adolescents sous une triple contrainte scolaire/parentale/sociale (Lahire, 2004). Ce « profil dissonant » (Delas, 2005, p. 193) aboutit même à une situation de concurrence (Glasman &

Oeuvarard, 2004). Cette concurrence entre la culture de ces élèves et celle de l'enseignant est souvent vectrice de préoccupations divergentes entre eux. Les élèves sont partagés entre les attentes de l'enseignant et celles de leur groupe de pairs : soit, l'élève est contraint de rompre avec la culture de ses pairs pour pouvoir s'intégrer au système scolaire et se socialiser selon les attentes de l'enseignant ; soit, il doit montrer son opposition à l'enseignant, défenseur des normes scolaires, pour maintenir son appartenance à son groupe de pairs.

Ces interactions concurrentielles entre les élèves et l'enseignant s'amplifient d'autant plus que l'élève est en difficulté scolaire. Plus il se sent rejeté par l'école, plus il se raccroche aux formes de sociabilité de son quartier, et plus les liens sociaux qu'il tisse deviennent forts. « La variation du rapport aux pairs, et l'effet de la tension entre école et pairs, ne peuvent se comprendre sans prendre en compte simultanément la situation et l'expérience scolaire des collégiens, notamment le sentiment de valorisation ou au contraire d'indignité généré par la scolarisation. Tout indique que la valorisation par les pairs augmente au fur et à mesure que les difficultés d'apprentissage augmentent, que les performances scolaires faiblissent et que l'élève se sent déprécié sur ce terrain-là. La tentation de suivre la pente de la sociabilité juvénile qui éloigne du domaine scolaire grandit en même temps que s'accumulent les tensions ou les conflits avec les enseignants ou que l'intérêt à fournir des efforts scolaires diminue. » (Thin, 2003, p. 64–65). Certaines recherches portant sur la déscolarisation des élèves montrent que la distanciation à l'école se noue en dehors de l'école au sein de leur réseau de sociabilité (Glasman & Oeuvarard, 2004). Il apparaît donc une concurrence entre les valeurs véhiculées par la sociabilité juvénile des collégiens de milieux « difficiles » et les attentes de l'enseignant. Face à cette concurrence, les élèves se retrouvent dans une situation souvent paradoxale, où ils ont à choisir entre l'école, l'enseignant et leurs amis, et leur culture. La participation de l'élève à la leçon le confronte souvent à un « conflit de loyauté » ; pour lui, « il s'agit d'obtenir ou maintenir la reconnaissance adulte sans trahir la loyauté vis-à-vis du groupe de pairs » (Faure & Garcia, 2007, p. 38). La sociabilité primaire de l'élève, son histoire familiale, personnelle, le place dans un dilemme ; « lorsque apprendre est assimilé à trahir, que tout changement confronte au risque de se perdre, alors peut s'instaurer un véritable refus d'apprendre » (Rochex, 1995). Ainsi l'activité de ces élèves est rarement simple et unidirectionnelle. L'élève oscille entre des actions scolaires et des actions déviantes tournées vers son groupe de pairs.

En EPS, ces dissonances deviennent encore plus saillantes au regard de la variabilité des interactions sociales imposées par la pratique des activités physiques et sportives. Il y a

peu d'études portant sur les élèves en EPS dans les milieux « difficiles » mais le contexte paraît particulièrement pertinent au vu de trois spécificités de cette discipline. Premièrement, cette discipline d'enseignement repose sur un espace de travail partagé, qui conduit les élèves à se rencontrer, se croiser. Le fait que les élèves n'aient pas une position figée et cadrée dans l'enceinte d'une classe, multiplie les interactions et les opportunités de relations sociales. Contrairement aux autres cours, le cours d'EPS « génère beaucoup plus d'interactions entre élèves » (Garn et al., 2011, p. 86). Les leaders de la classe ne sont pas séparés de part et d'autre de la classe, comme c'est d'usage dans les autres disciplines, augmentant ainsi les occasions d'interactions entre les différents élèves. La sociabilité juvénile des élèves est donc amenée à s'exprimer davantage en EPS, ce qui accroît les risques de conflits et de comportements transgressifs. Les comportements transgressifs les plus observés en EPS sont « agressivité, faible engagement, refus de se conformer aux attentes de l'enseignant, nuisance » (Krech, Kulinna, & Cothran, 2010). Deuxièmement, la nature du travail en EPS se fonde sur les interactions sociales. Deux raisons expliquent cela : d'une part, la logique interne des sports collectifs (*e.g.*, le basket-ball, le football, etc.) et des sports duels (*e.g.*, le tennis de table, le judo, etc.) qui visent la coopération et l'opposition ; d'autre part, les formes collectives de travail utilisées (en groupe, en atelier, en binôme, etc.). Les élèves sont alors amenés à engager, éprouver, et confronter leur sociabilité juvénile aux contraintes de collaboration imposées par les situations de travail. Ils sont amenés à s'opposer ou à coopérer, ce qui peut être vecteur de tensions (conflits dans les files indiennes par exemple, Flavier, 2001). Troisièmement, le cours d'EPS est un lieu public où les élèves s'observent, se mettent en spectacle. Alors que dans les autres cours, la réussite des élèves est impopulaire (Urduan & Maehr, 1995), en EPS les meilleurs sont rarement ostracisés (J. B. Allen, 2005). Les adolescents abordent donc l'EPS comme une occasion d'assouvir leur but d'accomplissement social (Garn et al., 2011). Cela conduit souvent les élèves à considérer les cours d'EPS comme des défouloirs ou des occasions de confronter leurs performances et de se mettre en avant publiquement (Millet & Thin, 2005, p. 139). Ces conduites typiques d'élèves de milieux « difficiles » entrent en conflit avec les attentes de l'enseignant visant « le contrôle des pulsions et de l'usage réglé du corps » (Lahire, 1995, p. 58). Pour conclure, la sociabilité juvénile des élèves construite à l'extérieur de l'école provoque dans la classe des dissonances avec les attentes de l'enseignant. Elle contribue, avec le rapport au savoir, à générer des interactions élèves-enseignant conflictuelles au sein de la classe.

2.2 Un rapport au savoir conflictuel

Les enfants de milieux « difficiles » ont un rapport particulier à l'apprentissage, qui entre en opposition avec celui de l'enseignant. Ils ont des résultats scolaires bien inférieurs aux enfants de classes sociales plus favorisées et ils se trouvent souvent en échec scolaire. Différents champs de recherche ont investigué ce problème d'échec scolaire (théories du handicap socio-culturel, théories sur le rapport au savoir). Tout d'abord, la pratique scolaire des élèves est étudiée selon la théorie du handicap socio-culturel (Bourdieu & Passeron, 1970; Ogbu, 1978). Ogbu (1978) distingue trois formes de la théorie du handicap. Premièrement, la théorie de la « déprivation » : le handicap est ce qui manque à des enfants pour réussir à l'école. Cette approche identifie le problème de l'échec scolaire uniquement du côté de l'élève. Deuxièmement, la théorie du conflit culturel : le handicap est le désavantage que subissent les élèves lorsque leur culture familiale n'est pas adaptée à celle que suppose la réussite scolaire. Cette approche identifie le problème de l'échec scolaire sous forme de relation de causalité déterministe. Troisièmement, la théorie de la déficience institutionnelle : le handicap est cette fois un désavantage que produit l'institution scolaire elle-même, dans sa façon de traiter les enfants des familles populaires (filières, programmes, attentes des enseignants, etc.). Cette approche identifie le problème de l'échec scolaire du côté de l'école. Ces différentes théories décrivent les élèves de milieux « difficiles » en termes négatifs, sous forme de manque, de lacune. La nature des interactions entre l'enseignant et les élèves n'est pas traitée, le handicap provient soit de l'élève, soit de l'école, soit d'une relation de causalité directe. Différents auteurs pensent qu'il s'agit plus d'une idéologie réifiante et néantisante que d'une théorie scientifique (Charlot, 1997, p. 30; Weiner, 2003).

Ensuite, trois équipes de recherche ont investigué le problème de l'échec scolaire à travers la notion de rapport au savoir. Premièrement, le CREF de l'université Paris-X autour de Jacky Beillerot, valorise, à travers son histoire, le désir du sujet comme constitutif de son rapport au savoir. Deuxièmement, l'IREM d'Aix-Marseille autour d'Yves Chevallard privilégie l'entrée par le savoir (objet de savoir), en rapport avec l'institution porteuse de ce savoir. Troisièmement, l'équipe ESCOL de l'université Paris-VIII, autour de Bernard Charlot, analyse le rapport au savoir d'un sujet singulier dans un espace social. Cette dernière approche est particulièrement heuristique par rapport à la compréhension des interactions entre l'enseignant et les élèves de milieux « difficiles » (Charlot, 1997; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; Rochex, 1995). Le rapport au savoir des élèves de milieux « difficiles » est souvent en décalage avec celui de l'enseignant, ce qui est vecteur de malentendus, de

souffrances, voire de violences. En classe, ces élèves sont dans l'immédiateté de l'action ; ils réalisent le plus souvent la tâche proposée par l'enseignant sans appréhender son utilité future. Pour reprendre une formule explicite, ils se situent davantage dans l'ici et maintenant alors que l'enseignant est, lui, plutôt dans le plus tard et ailleurs. En EPS, ils s'investissent dans la situation d'apprentissage mais ils sont en difficulté pour se projeter comme le voudrait l'enseignant sur son utilité pour une situation plus globale. Ainsi, ils acquièrent des savoirs parcellarisés et ne parviennent pas à transférer leur apprentissage dans d'autres situations, risquant ainsi de rester des « éternels débutants ». De plus, ces élèves ont un rapport concret, utilitaire à leur apprentissage alors que l'enseignant recherche l'abstraction le plus souvent. Il en est de même pour les pratiques langagières. Les élèves se trouvent en décalage par rapport à l'enseignant quant à l'usage du langage. Leur pratique langagière est souvent instrumentale visant essentiellement à nommer les choses, les relations et les événements du quotidien ; alors que c'est sa fonction symbolique ou spéculative qui est utilisée à l'école (Bertucci & Houdart-Merot, 2005; Bonnéry, 2003; Charlot et al., 1992; Lahire, 2004). Cet écart de langage peut « susciter un sentiment d'infériorité chez les élèves » et générer des conflits avec l'enseignant (Bertucci & Houdart-Merot, 2005, p. 20).

Ces différentes caractéristiques d'immédiateté, d'utilité et de langage font que les interactions élèves-enseignant relèvent de nombreux *malentendus socio-cognitifs* (Bonnéry, 2003, 2007; Charlot et al., 1992). Les élèves de milieux « difficiles » ne parviennent pas à accéder au *métier d'élève* fondé sur des implicites scolaires (Charlot et al., 1992). L'enseignant met en situation ses élèves sans avoir forcément conscience que certaines tâches reposent sur des implicites, une familiarité avec une culture scolaire. Ces résultats rejoignent ceux des recherches nord-américaines montrant que c'est la forme que prennent les interactions en classe qui génère le retard scolaire (McDermott, 1977; McDermott & Roth, 1978). Les élèves ne perçoivent pas ce qu'il y a à apprendre au-delà de la tâche, ils ne partagent pas le même sens de la situation avec l'enseignant. Même lorsqu'ils s'investissent dans la tâche, les élèves ne réussissent pas forcément, vu qu'ils n'accordent pas le même sens aux apprentissages que l'enseignant. « L'univers scolaire est, à maints égards, invivable (au sens où il est trop étranger pour pouvoir être vécu "avec bonheur") et s'impose comme une machine productrice d'incitations incompréhensibles » (Lahire, 1993, p. 158). Ces élèves vivent l'école avec souffrance car ils ne partagent pas le même sens des apprentissages que l'enseignant (Millet, 2007). Au fur et à mesure des échecs, ils renoncent progressivement aux apprentissages scolaires en construisant des mécanismes de protection de l'estime d'eux-mêmes qui les mettent progressivement en révolte contre l'institution.

Cette révolte se manifeste sous différentes formes dans les cours allant du retrait et du désinvestissement à des manifestations diverses d'incivilités et de violences (Gal-Petitfaux, Vors, & Cizeron, 2010c; Joing & Vors, 2011; van Zanten, 1997; Vors, Gal-Petitfaux, & Cizeron, 2008). Les élèves en difficulté ont tendance à investir affectivement la scène scolaire. Ils sont très sensibles aux remarques de l'enseignant. Le moindre incident prend très vite de grandes proportions dues à une surcharge émotionnelle. Les élèves éprouvent un fort sentiment d'injustice envers l'institution et en particulier les enseignants, qui sont tenus pour responsables. Ils se sentent humiliés personnellement par l'enseignant, souffrance qui reste tenace au cours de leur scolarité (Merle, 2002). Ils attribuent leur échec ou la réussite à leurs relations avec l'enseignant. « Pour ces jeunes, « faire ce que l'on a à faire », c'est venir à l'école et écouter le professeur sans trop « délirer » ni trop « déconner ». Tout le reste dépend de l'enseignant. Pour les élèves, c'est donc de l'enseignant que dépend, la capacité à apprendre des choses et à passer en classe supérieure. Un élève nous l'a dit : la note est celle du professeur avant d'être celle de l'élève. La réussite ou l'échec de l'acte d'enseigner dépend essentiellement de l'activité intellectuelle de l'enseignant, et non pas de celle de l'élève. C'est donc sur l'enseignant et sur l'institution scolaire que repose la responsabilité de la réussite de l'élève » (Charlot, 2000, p. 60). Ainsi, le rapport au savoir, différent entre les élèves et l'enseignant, génère des interactions conflictuelles pouvant même aller jusqu'à la violence envers l'enseignant (Debarbieux, 1996). « Dans ces classes difficiles, la vie quotidienne est marquée par de nombreuses situations conflictuelles qui posent des problèmes récurrents aux enseignants » (Thouroude, 2006, p. 120).

3 Des interactions concurrentielles enseignant-élèves

L'enseignant est en difficulté pour gérer la sociabilité juvénile des élèves et les conflits liés à leur rapport au savoir. Il a du mal à faire face à ses nouveaux rôles de travailleur social, d'éducateur et de sociologue (Rayou & van Zanten, 2004) et il peine à gérer à la fois, les disparités de niveau dans le travail scolaire et les disparités de socialisation de plus en plus marquées (Rayou & Ria, 2009). Les analyses convergent vers l'idée que l'instauration d'une activité collective de travail durable dans la classe est une épreuve laborieuse pour l'enseignant, occasionnant une importante dépense d'énergie et une fatigue, provoquées par les problèmes de discipline : « 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 » (Barrère, 2002). La volonté qu'a l'enseignant de mettre la classe au travail est génératrice d'interactions concurrentielles avec les élèves se manifestant par a) des préoccupations contradictoires, b) des contradictions professionnelles et c) un malaise récurrent.

3.1 Des préoccupations contradictoires

Les comportements indisciplinés des élèves troublent le bon déroulement de la leçon et la dynamique de la classe (Batesky, 1986; Tinning, 1987) et perturbent l'enseignant en particulier lorsqu'il est novice ou qu'il travaille dans des milieux « difficiles » (Veenman, 1984). L'activité d'instruction de l'enseignant est constamment contrariée, empêchée, interrompue par les pratiques transgressives des élèves (Hastie & Siedentop, 2006). L'interruption de la dynamique du cours est un élément particulièrement marquant pour l'enseignant car il l'affecte au plus haut point. Diverses études ont mis à jour que la gestion de l'ordre dans la classe est une préoccupation primordiale des professeurs, avant même l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage (M. Durand, 1996; Kounin, 1970; McCormack, 1997). Les enseignants sont très marqués par leurs expériences passées de désordre dans la classe, ces expériences sont empreintes d'une très forte émotion (Rouve & Ria, 2008). Ils ont la hantise de revivre ce désordre et chaque élément dans la classe rappelant l'expérience passée actualise la préoccupation de gérer l'ordre dans la classe. Rouve et Ria (2008) montrent bien cette forte préoccupation à travers l'étude de cas de Théo, un enseignant

néo-titulaire de physique-chimie. L'enseignant intervient sévèrement sur sa classe alors qu'un ordre apparent y régnait. Il explique en entretien que « *même si c'est calme, j'ai l'impression que ce n'est pas cadré, c'est dans ma tête* ». Il est préoccupé par l'idée de maintenir l'ordre dans la classe car il a entendu des bruits, signes d'agitation dans la classe voisine, et que cela lui a rappelé des expériences passées douloureuses qu'il cherche absolument à éviter (Rouve & Ria, 2008). Cet exemple illustre à quel point les enseignants travaillant dans ces milieux « difficiles » sont préoccupés par la gestion de l'ordre dans la classe. Il en va de même en EPS avec une orientation spécifique sur la notion de collectif, « l'amélioration de la vie en groupe constitue l'objectif principal en établissements très défavorisés » (Poggi-Combaz, 2002, p. 65). En EPS, les élèves ne sont pas ordonnés, rangés derrière leur pupitre ; la surveillance, le contrôle de l'enseignant, au sens de Foucault, n'est donc pas le même (Foucault, 1975). Il y a davantage d'interactions entre les élèves (Garn et al., 2011), l'enseignant étant amené à fonctionner beaucoup plus avec des groupes. Tout cela le conduit, du coup, à se préoccuper de la gestion du collectif. Le problème du collectif est encore plus exacerbé dans les milieux « difficiles » où la propagation du désordre est plus forte et plus rapide (Flavier, Bertone, Hauw, & Durand, 2002; Vors & Gal-Petitfaux, 2011a). Les difficultés d'enseignement liées aux dysfonctionnements de la vie en groupe sont telles qu'elles conduisent les enseignants à se focaliser « sur l'apprentissage de règles de vie collective » en lien avec les carences repérées des élèves (Poggi-Combaz, 2002, p. 65).

Néanmoins la gestion de l'ordre collectif de la classe n'est pas la seule préoccupation des enseignants. Face aux diverses transgressions des élèves, l'enseignant doit intervenir rapidement. Dans l'urgence des interactions en classe, il est partagé entre des préoccupations contradictoires « relatives à l'avancée du cours *versus* le management d'incidents disciplinaires » (Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002, p. 29). D'un côté, s'il intervient systématiquement, le cours est sans cesse arrêté et perd sa dynamique collective ; d'un autre côté, s'il n'intervient pas, la situation de classe peut très vite dégénérer. Les enseignants inexpérimentés se trouvent souvent dans l'une des deux situations en intervenant trop ou pas assez auprès des élèves (Davoine & Rochex, 1995). L'intervention de l'enseignant est jonchée de plusieurs enjeux qui se superposent : « ne pas entrer en conflit avec les élèves dès l'entame du cours », « asseoir l'EPS comme une discipline d'enseignement dans laquelle il faudra travailler et non pas simplement s'amuser », « parvenir à faire travailler les élèves quitte à s'opposer à leurs représentations de l'EPS », « ne pas renoncer à ses convictions concernant son rôle et sa mission d'enseignant », « parvenir à garder le contrôle de la classe » (Monnier & Amade-Escot, 2009).

Pour bien comprendre la dynamique des préoccupations contradictoires que vivent les enseignants, il est important de saisir leur historicité. Nathalie Monnier et Chantal Amade-Escot (2009) ont rendu compte de la pratique enseignante dans les milieux « difficiles » en utilisant comme outil le concept d'activité didactique empêchée (Monnier & Amade-Escot, 2009). L'idée fondée sur la clinique de l'activité d'Yves Clot est de comprendre l'activité qui se caractérise par l'activité réelle (qui a eu lieu) et l'activité empêchée (qui n'a pas eu lieu). L'aspect novateur de cette étude est qu'elle articule ce concept de la clinique de l'activité avec la didactique, ce qui a permis d'expliquer la minoration des savoirs didactiques enseignés maintes fois constatée dans la littérature sur les milieux « difficiles ». Les résultats montrent que si les savoirs sont moins présents dans les cours, c'est que l'activité didactique est empêchée par divers enjeux contradictoires qui animent l'enseignant (Monnier & Amade-Escot, 2009). Cette étude apporte une vision qui dépasse ce qui est visible à l'instant présent en analysant l'activité didactique empêchée et son histoire.

De plus, la dynamique des préoccupations contradictoires peut se comprendre par l'analyse de ce qui permet l'actualisation d'une préoccupation plutôt qu'une autre. L'enseignant d'EPS intervenant dans les milieux « difficiles » est animé par deux préoccupations pouvant être contradictoires qui sont d'éviter les conflits avec les élèves et de maintenir l'ordre du collectif classe. La plupart du temps l'enseignant interagit avec les élèves afin de ne pas entrer en conflit avec eux. Par exemple, seulement 9 conflits ont été relevés sur 220 heures d'observation en milieux particulièrement « difficiles » (Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002). L'analyse de ces conflits enseignant-élèves met en évidence des conditions particulières d'émergence. La préoccupation de maintenir l'ordre du collectif classe est plus présente que celle d'éviter les conflits lorsque l'altercation enseignant-élèves est rendue publique au reste de la classe (Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002; Flavier, Bertone, Méard, & Durand, 2002). Pour conclure, les enseignants vivent donc ces situations scolaires comme particulièrement instables et épuisantes par la nécessité de constamment tenter de coordonner leurs actions à celles des élèves. Les transgressions permanentes des élèves les conduisent à avoir des préoccupations concurrentielles générant des contradictions dans leurs pratiques professionnelles.

3.2 Des contradictions professionnelles

Les préoccupations divergentes des enseignants sont à l'origine de pratiques de classe contradictoires caractéristiques de ces milieux « difficiles ». Différentes recherches montrent qu'enseigner dans les milieux « difficiles » c'est gérer trois contradictions principales : entre socialisation et apprentissage, entre réussite et apprentissage, et entre individuel et collectif (Butlen, Peltier-Barbier, & Pézard, 2002; Gal-Petitfaux & Vors, 2008; Kherroubi & Rochex, 2004).

3.2.1 Logique de socialisation versus logique des apprentissages

Deux types de pratiques professionnelles sont repérés dans les classes, articulant socialisation et didactique et donnant la prévalence de la socialisation (Peltier-Barbier, 2004; Vors & Gal-Petitfaux, 2010b). La première, minoritaire, mène de pair apprentissage et socialisation avec une orientation principale sur les apprentissages. Les enseignants recherchent la socialisation par l'enrôlement dans des activités disciplinaires complexes et motivantes qui ont pour effet d'instaurer rapidement le calme (Peltier-Barbier, 2004). Les chercheurs, tout comme le corps d'inspection, considèrent cette pratique comme la plus efficace (Armand & Gille, 2006; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004); néanmoins son caractère minoritaire interroge.

Une analyse compréhensive de ce qui se passe dans les classes de milieux « difficiles » montre que dans l'interaction avec les élèves, l'enseignant est contraint de s'adapter en se focalisant sur la socialisation et en réduisant ses exigences didactiques. Pour s'adapter (ou survivre) face aux nombreuses agitations des élèves, les enseignants se focalisent sur la socialisation repérée comme une carence prioritaire. Il est courant d'entendre dire « tant qu'il n'y a pas d'ordre dans la classe, inutile d'essayer de leur apprendre quelque chose ! » ou encore « do not smile before Christmas ! » (Gal-Petitfaux & Vors, 2008, p. 113). L'antériorité de la socialisation se traduit alors par un temps important consacré aux règles de vie et de discipline dans la classe, à la hiérarchisation et au suivi des sanctions. Les enseignants tiennent du coup une comptabilité serrée des punitions attribuées, des retenues, des retards et des oublis de matériel, ceci pour préserver leur autorité et sauver la face. À cela vient s'ajouter un temps prévu quotidiennement pour le rappel des règles, la mise au calme en début de séance et les rappels à l'ordre. Les incivilités récurrentes de quelques élèves

conduisent à l'arrêt de l'activité de toute la classe, nuisant ainsi à la continuité des apprentissages. Ce travail préalable sur la socialisation, envisagée ici comme étant la conformité aux règles scolaires de vie dans la classe, conduit l'enseignant à réduire sensiblement ses exigences vis-à-vis des élèves en matière d'acquisitions, afin de pouvoir plus facilement les faire réussir, de restaurer leur confiance, de les faire s'engager ou d'éviter l'agitation. Cette démarche peut également induire chez l'enseignant une tendance systématique à la pénalisation par la multiplication de rappels à l'ordre et de sanctions. Les pratiques pédagogiques consistant à instaurer des normes de conduite en classe comme condition préalable à tout apprentissage sont fréquentes dans les faits (Gal-Petitfaux & Vors, 2008, p. 113–114). Par conséquent, le cours est morcelé par de fréquents rappels à l'ordre, par des arrêts des activités pour tous en réponse à l'agitation de certains. L'ambiance de la classe est souvent tendue, ce qui est épuisant pour l'enseignant qui a l'impression de devoir faire constamment « la police ».

De plus, cette focalisation sur la socialisation des élèves se fait au détriment des acquisitions didactiques. Il y a une réduction des exigences relatives aux contenus enseignés au profit d'une intervention mettant en avant des objectifs de socialisation (Charlot et al., 1992; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004; van Zanten, 1997). En EPS, la majorité des pratiques enseignantes dans les milieux « difficiles » est dans la même logique de socialisation et de réduction des enjeux des savoirs ; cette logique se retrouve à la fois dans les discours des enseignants et dans leurs interactions. Au niveau des discours, les enseignants exerçant dans des établissements très défavorisés ont « une approche centrée sur « l'enfant citoyen » » alors que ceux d'établissements très favorisés ont « une démarche organisée autour de « l'enfant apprenant » » (Poggi-Combaz, 2002, p. 59). Cette étude a mis en évidence, à travers l'analyse de questionnaires et d'entretiens, qu'il existe des différences de distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire. Les enseignants exerçant dans des milieux « difficiles » expriment un discours qui leur est propre, leurs exigences sont d'un autre ordre que dans les milieux « très favorisés ». « Les difficultés d'enseignement liées aux dysfonctionnements de la vie en groupe sont telles qu'elles conduisent les enseignants à concentrer quasi exclusivement le travail pédagogique sur ces problèmes au détriment d'autres dimensions de la formation. [...] L'accent est nettement mis sur la formation d'un citoyen responsable, sur l'inculcation de valeurs morales, ainsi que sur l'amélioration des relations de groupe. C'est dans ces domaines de la socialisation, de l'apprentissage de règles de vie collective que les enseignants situent les carences de leurs élèves » (Poggi-Combaz, 2002, p. 61, 65). Au-delà du discours, la

diminution des attentes didactiques se retrouve dans la pratique en classe. Face aux diverses transgressions des élèves, l'enseignant a une très grande activité de régulation qui provoque au fil des interactions « une certaine forme de réduction des enjeux des savoirs » (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 41). Cette recherche s'appuie sur une étude en badminton, elle montre par exemple que l'enseignant a mis initialement en place des tâches ouvertes avec plusieurs variables comme le travail du service court et long ou celui sur les trajectoires variées dans la largeur et dans la longueur ; cependant l'enseignant réduit au fur et à mesure de ses interactions les alternatives décisionnelles des tâches afin de contrôler les élèves. In fine, les visées tactiques ont disparu de la tâche se focalisant progressivement sur des acquisitions techniques sur le service court et des échanges en coopération (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 38). Les enseignants ont conscience des limites de leurs interventions. Même s'ils estiment qu'il serait préférable de parvenir à maintenir sur le même front les apprentissages sociaux et disciplinaires, il semble que, pour plusieurs d'entre eux, cela reste une utopie vu l'impossibilité de gérer une telle entreprise. L'interaction en classe « difficile » les contraint à adopter prioritairement une logique de socialisation moins efficace pour les apprentissages des élèves. Une autre pratique professionnelle contradictoire est typique dans ces milieux « difficiles », opposant réussite et apprentissage.

3.2.2 Logique de réussite immédiate *versus* logique d'apprentissage

L'analyse des pratiques enseignantes dans les milieux « difficiles » met à jour une contradiction entre une logique de réussite rapide et celle d'un apprentissage sur du long terme. La pratique la plus répandue répond à une logique de réussite immédiate ne facilitant pas les apprentissages des élèves (Butlen et al., 2002; Charlot et al., 1992; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004; van Zanten, 1997). Une fois de plus, ces pratiques sont une réponse aux interactions avec les élèves ; elles sont à considérées comme des adaptations entre différentes contraintes qui pèsent sur l'enseignant. Les décrochages rapides des élèves de la tâche scolaire, leur persévérance limitée face à l'erreur, leur potentiel de transgression, sont autant de facteurs qui conduisent l'enseignant à viser une réussite rapide. Par cette pratique, l'enseignant cherche à maintenir un maximum d'élèves engagés dans le cours en privilégiant des aspects affectifs, motivationnels plutôt que cognitifs. La logique de réussite immédiate passe par une simplification des apprentissages et une parcellarisation des savoirs.

La simplification des apprentissages est souvent en lien avec la croyance très répandue en un déficit cognitif des élèves (Kherroubi & Rochex, 2004). Les pratiques s’ancrent dans des représentations minorantes ou négatives des capacités intellectuelles des élèves et dans l’idée de déficits culturels. Il y a souvent confusion entre échec scolaire et déficit cognitif, cependant les recherches montrent qu’à l’entrée au CP, les élèves de milieu « difficiles » disposent des mêmes capacités cognitives que les autres (Kherroubi & Rochex, 2002, 2004). Cette croyance correspond à l’un des *malentendus socio-cognitifs* (Bonnéry, 2003, 2007; Charlot et al., 1992) qui règnent dans la classe. Face à l’échec des élèves, l’enseignant a du mal à en interpréter la cause ; son jugement oscille souvent entre les problèmes d’investissement des élèves, leurs problèmes de comportement et une carence cognitive (Vors, 2006). Ainsi, les pratiques dominantes d’enseignement font apparaître des savoirs simplifiés et des objectifs de réussite moins ambitieux (Amigues & Kherroubi, 2003; Barrère, 2002; Butlen et al., 2002; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004; van Zanten, 1997). De plus, pour s’adapter aux niveaux des élèves et les mettre en réussite, les enseignants ont tendance à parcellariser les savoirs en micro-tâches ou en multipliant les répétitions d’un même exercice. Les tâches sont simplifiées, morcelées, de bas niveau cognitif, entraînant une perte de sens pour les élèves. Les élèves de milieu « difficiles » se contentent souvent de répondre à la tâche sans se projeter sur son utilité et sans faire de liens entre elles. Ainsi, ils acquièrent de micro-savoirs composites qui n’ont aucun sens pour eux (Charlot, 1997; Charlot et al., 1992). Le propos ici n’est pas de critiquer la pratique professionnelle de réussite immédiate mais de comprendre ses origines et ses effets. Même si ses effets à long terme peuvent paraître contreproductifs, cette pratique émerge d’une adaptation à court terme aux caractéristiques de ces élèves de milieu « difficiles ». Pour comprendre encore mieux cette pratique, il paraît heuristique d’étudier sa dynamique.

La construction de cette pratique est corrélée à la dynamique d’interaction dans lequel se trouve l’enseignant lorsqu’il agit. Des études montrent que le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires est en lien direct avec le niveau de la classe (Maurice & Murillo, 2008; Murillo, 2010). Le taux de réponses justes est quasiment constant (autour de 57%), quelles que soient la classe et la période de l’année (Murillo, 2010, p. 86). L’enseignant adapte le niveau de ses interventions afin que la situation de classe soit viable, à la fois pour lui et pour ses élèves. Une charge de travail trop élevée, ou l’ennui de certains élèves, conduit à une situation qui risque de ne pas être viable à plus ou moins long terme et cela d’autant plus dans des milieux « difficiles ». Durant la leçon, au fil de ses interactions avec les élèves, l’enseignant adapte le niveau de ses questions aux réponses apportées. La difficulté de la

tâche apparaît comme le produit d'une co-construction entre l'enseignant et les élèves. Murillo (2010) montre que les élèves "faibles" donnent le même nombre de bonnes réponses que les élèves "forts", parce que les questions qui leur sont posées sont plus faciles. L'enseignant adapte la difficulté des questions aux réponses des élèves afin d'éviter un échec répété et afin de les valoriser. La *distance à la performance attendue* « qui mesure pour chaque élève l'écart entre ce qu'il sait faire et ce qu'il faudrait savoir faire pour effectuer la tâche choisie par l'enseignant » est un indicateur qui permet de comprendre la logique de simplification et de parcellarisation des savoirs dans les milieux « difficiles » (Maurice & Murillo, 2008).

En EPS, il en est de même ; la difficulté de la tâche est en lien direct avec les interactions de l'enseignant avec la classe. Même si l'enseignant a planifié préalablement son cours, la difficulté des tâches évolue au fur et à mesure de ses interactions avec les élèves (Hastie & Siedentop, 2006; Riff & Durand, 1993; Vors, 2004; Vors, Gal-Petitfaux, & Carnel, 2005). En milieux « difficiles », le souci de contrôle des élèves entraîne « un éclatement du contenu initialement visé par la mise en place en cours des séances d'une succession de micro tâches » (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 35). La logique de réussite immédiate est donc une adaptation de l'enseignant pour répondre aux différentes tensions et conflits qui règnent dans la classe. Enfin, une autre pratique professionnelle contradictoire est typique dans ces milieux « difficiles », opposant gestion individuelle et collective.

3.2.3 Logique individuelle *versus* logique collective de travail en classe

L'analyse des pratiques enseignantes dans les milieux « difficiles » met à jour une contradiction entre une logique individuelle et une logique collective du travail en classe. La pratique la plus répandue répond à une logique individuelle des activités proposées et de leurs régulations (Butlen et al., 2002; Charlot et al., 1992; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004; van Zanten, 1997). L'enseignant évite au maximum « le collectif » vécu comme vecteur de conflits, de désordres. Pour limiter l'agitation tant redoutée des élèves, l'enseignant individualise au maximum les modalités d'enseignement : les formes de travail, la présentation de la tâche, ses interventions et les bilans. Les formes de travail utilisées sont la plupart du temps individuelles, les élèves étant confrontés seuls à la tâche. L'enseignant évite ainsi les échanges collectifs vecteurs de désordre. Il limite de même les interactions

perturbatrices entre les élèves. Cette pratique se retrouve aussi lors de la phase de présentation de la tâche. L'enseignant distribue en début de séance une liste de consignes ou fait une présentation magistrale, supprimant ainsi toute phase de réflexion collective précédant l'activité (Butlen et al., 2002, p. 44). De même, durant la phase de travail, l'enseignant fait un suivi individuel des élèves en circulant dans la classe. Très actif, il est toujours prêt à aider individuellement chaque élève au moindre signe de difficulté. Enfin, les phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation sont évitées, une fois de plus pour limiter les occasions d'agitation entre élèves. Ces pratiques enseignantes permettent aux élèves d'être actifs et à peu près silencieux, et d'être en réussite ; professeur comme élèves ont le sentiment que le cours s'est bien déroulé, que l'objectif a été atteint. Cependant cette individualisation des pratiques en classe limite les apprentissages et leurs transferts (Kherroubi & Rochex, 2004, p. 145). L'élève se contente de réaliser la tâche proposée, sans avoir une réflexion collective sur son intérêt et ses finalités. De plus, le suivi individuel constant de l'enseignant ne permet pas à l'élève de se débrouiller seul face à un autre type de tâche.

La position de l'EPS, bien que spécifique, entre en continuité avec cette perception du collectif comme vecteur d'agitation et de conflits dans ces milieux « difficiles ». La spécificité de l'EPS réside dans ses formes de travail qui sont par essence collectives. La nature collective des sports et l'organisation spatiale des cours d'EPS conduit à un travail majoritairement collectif. Dans les discours des enseignants, la gestion du collectif, exprimée en tant qu' « amélioration de la vie de groupe », apparaît comme « l'objectif principal en établissements très défavorisés » (Poggi-Combaz, 2002, p. 65). Néanmoins, sur le terrain la préoccupation essentielle de l'enseignant est plus de gérer le groupe classe que d'éduquer les élèves à travailler collectivement. Dans l'interaction avec les élèves, le mode privilégié de régulation de l'enseignant est très individualisé. Par exemple, une étude de cas montre que, de façon récurrente, « l'enseignant répartit rapidement les élèves sur les terrains de badminton, donne les consignes initiales et passe de terrain en terrain en s'adressant à chacun des élèves individuellement » (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 38). Cette forme d'interaction très individualisée peut être interprétée comme « un moyen de maintenir les élèves en activité tout en les contrôlant pour éviter des risques de déviance » (Debars & Amade-Escot, 2006, p. 40). Dans ces contextes « difficiles », la pratique enseignante dominante est d'individualiser au maximum le travail en classe, les activités collectives des élèves étant vécues comme une source d'agitation.

En conclusion, l'interaction de l'enseignant avec les élèves, l'amène à gérer trois pratiques contradictoires opposant socialisation/apprentissage, réussite/apprentissage et individuel/collectif. La majorité des pratiques professionnelles dans les milieux « difficiles » est orientée vers la socialisation, la réussite immédiate et l'individualisation des apprentissages. Ce constat résulte de dilemmes, de contradictions qu'a l'enseignant à « faire le cours » face aux déviances des élèves. Les enseignants vivent ces situations scolaires comme particulièrement instables et épuisantes par la nécessité de constamment faire de la discipline et de remettre les élèves au travail (Malloy & McMurray, 1996; Weiner, 2003). Le récit d'un enseignant PLC2 reflète cette difficulté : « *J'ai beau hausser le ton, je me sens désarmé face à cet effet de groupe qui leur [les élèves] donne un sentiment d'impunité. (...) Bruits divers, ricanements, déplacements furtifs, rien ne les arrête. La sonnerie retentit déjà, me laissant en colère, épuisé et avec un fort sentiment d'échec et de culpabilité (...) encore une fois je n'ai pas réussi à gérer la classe* » (Rouve & Ria, 2008). Le « malaise », puis « la souffrance » des enseignants est au cœur du discours. Ces derniers culpabilisent, remettant en question leur professionnalité en exprimant leurs difficultés et leur impuissance (Davis & Rochex, 1995; Monfroy, 2002; van Zanten, 1997). Ce mal-être provoque un fort taux de rotation dans les établissements de milieux « difficiles » (Careil, 1996).

Ces diverses difficultés conduisent les enseignants à faire des compromis au fil des interactions avec les élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2008a, 2010c; Woods, 1978). Ces compromis, émergeant dans l'interaction, peuvent paraître contreproductifs à long terme. Bien que reconnues moins efficaces pour l'apprentissage des élèves, les logiques de socialisation, de réussite immédiate et d'individualisation perdurent. Pour les comprendre, il est nécessaire de prendre en compte à la fois « l'efficacité objective », celle de l'apprentissage des élèves, et aussi « l'efficacité subjective », celle des perceptions de l'enseignant (Saujat, 2008). Selon ce point de vue, enseigner est un compromis entre ces deux efficacités. Il s'agit pour l'enseignant de « survivre en classe » (Grelley, 2010, p. 55), cela rejoint la notion de viabilité de la situation de classe pour l'enseignant (Vors & Gal-Petitfaux, 2007b, 2007c). Cette viabilité des pratiques en classe repose sur la coordination fragile des activités de l'enseignant et des élèves.

4 Une coordination problématique des activités de l'enseignant et des élèves

La coordination de l'activité de l'enseignant et des élèves est particulièrement problématique dans les milieux « difficiles ». Les élèves de par leur sociabilité juvénile et leur rapport au savoir entrent fréquemment en conflit avec les attentes de l'enseignant. L'enseignant peine à adapter son activité avec celle des élèves, ce qui l'amène à avoir des préoccupations concurrentielles et des logiques contradictoires. Ces interactions dissonantes enseignant-élèves rendent difficile une activité collective dans la classe. Cette activité collective est problématique par les négociations perpétuelles en classe, néanmoins certains enseignants réussissent à engager les élèves sans transiger sur les apprentissages.

4.1 Une culture spécifique aux classes difficiles

La coordination de l'activité de l'enseignant et de celle des élèves dans les milieux « difficiles » émerge d'une culture spécifique fondée sur des compromis. Elle est indexée à l'environnement socio-culturel régnant dans ces classes considérées comme « difficiles » par l'institution. Pour comprendre cette coordination, il est important de saisir leur contexte social d'émergence. De nombreuses recherches s'intéressent à la classe comme un lieu culturellement situé (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Lemke, 2000). Les activités en classe sont ancrées dans un contexte culturel particulier de communication, de déplacement et d'écoute. Historiquement, l'école française est caractérisée par « le silence de l'écolier, l'apprendre par cœur, la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles » (Vincent, 2008, p. 60) ou encore par « la discipline du corps dressé et domestiqué » (Millet & Thin, 2005, p. 140). Cette *forme scolaire* génère des conflits avec les élèves issus des milieux « difficiles ». Les actions que ces derniers valorisent collectivement vont à l'encontre de ce qui est préconisé par le système scolaire. Pour ces adolescents, une classe sympathique est une classe qui parvient à perturber l'ordre scolaire, à tenter de fuir la contrainte et à braver les interdits (Thin, 2003). Ce concept de forme scolaire est important pour comprendre ce qui se passe dans la classe. Les élèves de milieux « difficiles » ne reproduisent pas les mêmes comportements à l'école que dans leur quartier, ou au pied de leur immeuble (Rochex, 1995; van Zanten, 2001; Vors & Gal-Petitfaux, 2007d). La culture de classe est construite dans l'action au fil des interactions avec les enseignants.

Elle se caractérise par de nombreuses négociations, source de compromis, entre l'enseignant et les élèves.

L'émergence de compromis est typique de ces cultures de classe dans les milieux « difficiles ». L'étude des compromis dans la classe est récente ; elle correspond à une conception interactive de l'enseignement. Depuis la fin des années 80, les recherches sur le « classroom management » ont évolué d'une vision prescriptive, à une vision co-construite de la vie de la classe. Par exemple, l'indiscipline dans la classe avait pour cause unique les problèmes comportementaux des élèves, charge alors au professeur de restaurer l'ordre bafoué (V. F. Jones & L. S. Jones, 1981). Désormais, une majorité des études s'inscrivent dans une conception plus dynamique (Tieman, 2007), plaçant au centre les interactions enseignant/élèves : comme la théorie écologique (Doyle, 2009; Hastie & Siedentop, 2006) ou le cooperative learning (Dyson, Linehan, & Hastie, 2010). Les résultats montrent que les compromis proviennent de la coordination des activités concurrentielles de l'enseignant et des élèves. La difficulté de l'enseignement est liée à ce besoin permanent d'adapter ses interventions en fonction des interactions qu'il a avec les élèves. Cette difficulté est encore plus criante dans les milieux « difficiles » eu égard aux nombreuses transgressions des élèves et à la rapidité de propagation du désordre. Dans l'interaction, l'enseignant doit sans cesse trouver des compromis pour mettre et maintenir les élèves en activité. Il s'épuise à improviser sans cesse pour faire face aux comportements inattendus, imprévisibles des élèves tout en évitant de rentrer en conflit ouvert avec eux (Bertone, Méard, Flavier, Euzet, & Durand, 2002; Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002). Trois formes de réactions sont soulignées dans la littérature : la tolérance (M. Durand, 1996; Frazier & Sterling, 2005; Woods, 1978), la négociation (Bertone et al., 2002; Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002; Hastie & Pickwell, 1996; Marks & Hersh, 1990; O'Donovan & Kirk, 2007; Woods, 1978; Yinger, 1979) et la coercition (Flavier, Bertone, Méard, et al., 2002; Méard & Bertone, 2009).

La tolérance consiste en « une renonciation temporaire de la part des enseignants, aux règles et valeurs qui structurent habituellement leurs actions et celle des élèves. La raison de cette attitude tient à ce que des bénéfices en sont attendus, jugés plus importants que les conséquences négatives de cette dérogation. Lorsqu'un dysfonctionnement se produit (comme par exemple une conduite perturbatrice de la part de certains élèves), il peut se faire que les enseignants en dépit du caractère clairement et publiquement hors normes de cette conduite, choisissent de ne pas intervenir. Ce choix peut être dicté par divers motifs : l'espoir que cette conduite va cesser d'elle-même, qu'un signal va émaner de la part des autres élèves gênés par

ce petit groupe, ou enfin la volonté d'éviter un conflit. Dans ce dernier cas, le gain espéré est de ne pas interrompre le déroulement de la classe (ce qui peut être davantage perturbant que de laisser se prolonger la situation) et, au plan personnel, l'évitement d'une crise relationnelle et d'une surcharge cognitive et émotionnelle. L'enseignement est fait de ces « petites lâchetés » ou de cette « magnanimité stratégique » pour reprendre les termes de Marland. » (M. Durand, 1996, p. 141). Les élèves testent sans cesse les limites de cette tolérance (Frazier & Sterling, 2005; Woods, 1978), obligeant l'enseignant à entrer dans la négociation.

La négociation permet d'articuler les préoccupations contradictoires de l'enseignant et des élèves. Elle commence dès l'arrivée en classe ou l'entrée dans les vestiaires (O'Donovan & Kirk, 2007). Les modes de négociation des élèves consistent à éviter le travail, « en réduisant les exigences de la tâche, (...) de rechercher une tâche plus intéressante, de s'engager socialement avec leurs pairs, ou même d'éviter l'ennui » (Hastie & Siedentop, 2006, p. 215). Le mode de négociation de l'enseignant vise à maintenir les élèves engagés et à éviter le conflit (Hastie & Pickwell, 1996). Dans le cas où le conflit s'est déjà produit, l'enseignant cherche à en sortir le plus rapidement possible et à revenir un mode de fonctionnement habituel (Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002; Yinger, 1979). Les négociations dans la classe sont typiquement verbales (Doyle, 1981). Néanmoins en EPS, elles ont un caractère enacté et se manifestent par des modifications spatiales ou matérielles de la tâche afin de la rendre plus facile ou plus attractive (Marks & Hersh, 1990). Ces négociations enrichissent la culture de la classe et permettent l'élaboration de nouvelles règles (Bertone et al., 2002; Méard, Bertone, & Flavier, 2008). La principale difficulté pour l'enseignant est alors d'établir les limites de la négociation avec les élèves (Woods, 1978) en estimant jusqu'où il est prêt à aller pour coordonner son activité à celle des élèves.

L'enseignant stoppe la négociation pour éviter la propagation du désordre, ou pour mettre fin à un conflit. Face aux « actions hétéronomes d'élèves (non conformes aux actions prescrites ou conformes seulement grâce à un contrôle et un rappel par l'enseignant) », la transaction ne s'appuie plus sur des actions de négociation et d'argumentation mais se base sur « des actions de persuasion et d'imposition » des règles (Méard et al., 2008, p. 407). De même, l'enseignant ne négocie plus dès qu'il entre en conflit avec un ou plusieurs élèves ; il recourt alors à des interventions coercitives visant à rétablir le plus rapidement possible l'ordre dans la classe (Flavier, Bertone, Hauw, et al., 2002; Flavier, Bertone, Méard, et al., 2002). La négociation est donc à considérer comme le produit de l'interaction entre l'enseignant et les élèves permettant d'articuler les activités conflictuelles. Les négociations

existent dans toutes les classes, mais ce qui fait la spécificité des classes dans les milieux « difficiles », c'est leur nombre, leur fréquence et leur nécessité afin de rendre viable la situation de classe pour l'enseignant comme pour les élèves (Marks & Hersh, 1990; Vors, 2010). Il est important de rappeler que beaucoup d'enseignants, travaillant dans ces contextes, ne parviennent pas à faire cours ; ils n'arrivent pas à faire face à l'opposition et aux transgressions incessantes des élèves (Davis & Rochex, 1995; Monfroy, 2002). Cependant, certains enseignants réussissent à concilier viabilité et apprentissage dans le même acte éducatif.

4.2 Les maîtres réussissants

Des enseignants parviennent à coordonner leur activité avec celle des élèves et à engager ces derniers dans le travail. Ces réussites plaident contre un déterminisme scolaire. Toutes les classes appartenant à l'éducation prioritaire ne sont pas vouées à l'échec. Les interactions concurrentielles entre l'enseignant et les élèves ne conduisent pas forcément au désordre, au chaos. Certaines études montrent que les « community teachers » (Murrell, 2001) et les « maîtres réussissants » (Chauveau, 2001) parviennent à créer et maintenir une activité collective de travail dans la classe malgré les différentes tensions y régnant.

Les “community teachers” parviennent à coordonner leur activité avec celle des élèves car ils partagent la même culture, les mêmes us et coutumes. Ils sont généralement issus des mêmes quartiers défavorisés que les élèves. Ils interviennent dans des établissements « difficiles » de Grande-Bretagne à l'initiative de la politique compensatoire nommée *Educational Priority Areas*. Les résultats des recherches portant sur cette initiative mettent en évidence une grande efficacité pédagogique fondée sur des savoirs adaptés (Murrell, 2001). Le cœur de leur pratique enseignante est de dispenser des savoirs contextualisés à la culture des élèves et de leur famille. « Ces enseignants possèdent les “compétences multiculturelles” adaptées aux communautés dans lesquelles ils enseignent » ; « ils considèrent l'éducation comme la clef de la réussite des jeunes en difficulté avec lesquels ils travaillent » ; « ils sont reconnus et appréciés par les élèves » (Murrell, 2001, p. 340). Il est montré que ces “community teachers” parviennent à faire de la classe une *communauté de pratique* fondée sur des apprentissages contextualisés.

Dans cette lignée, il n'existe qu'une poignée d'études portant sur la réussite des enseignants dans les contextes sociaux de l'éducation prioritaire française. Chauveau (2001) a

montré que l'efficacité pédagogique dans ces milieux « difficiles » était liée aux « maîtres réussissants ». L'ancienneté de l'enseignant n'est pas un critère de réussite des élèves, les maîtres sont efficaces parce qu'« ils ont des attentes positives à l'égard des élèves ; ils ont des exigences fermes ; ils ont un style pédagogique à la fois rigoureux et souple ; ils consacrent beaucoup de temps aux apprentissages scolaires et au soutien pédagogique (l'aide aux apprentissages, l'aide méthodologique, l'aide au travail personnel) ; ils accordent une large place à la participation des élèves (vie scolaire, situations d'apprentissage) » (Chauveau, 2001, p. 150). Bien qu'heuristiques, ces recherches ne donnent qu'une vision parcellaire de l'activité dans la classe. Les critères d'efficacité sont clairement décrits, néanmoins ces recherches ne donnent pas accès au processus de construction de l'activité collective ou à la forme de celle-ci.

5 Synthèse

Les activités dans les Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ÉCLAIR) se caractérisent par leur grande difficulté à s'articuler en classe. Ces établissements font partie de la Politique d'Éducation Prioritaire (PEP) française se situant entre les politiques compensatoires de 'zone' du Royaume Uni et de 'discrimination positive' des USA. La politique française a connu un glissement de préoccupations initialement focalisées sur l'aide aux élèves en difficulté s'associant ensuite à la gestion des élèves difficiles. Le récent programme ÉCLAIR (2010) est à la tête de la PEP, il regroupe les élèves cumulant le plus de difficultés scolaires, sociales et civiques de France.

La majorité des recherches portant sur ces PEP est quantitative. Les résultats des études qualitatives convergent autour de la nature problématique des interactions enseignant-élèves. Premièrement, la sociabilité juvénile et le rapport au savoir des élèves entrent en dissonance avec les attentes de l'enseignant. Les relations sociales entre élèves sont très prisées et valorisent souvent les comportements de refus du travail scolaire et d'opposition à l'enseignant. Elles les conduisent à décrocher fréquemment de la tâche provoquant des temps de pratique effective très faible. De plus le rapport au savoir de ces élèves est souvent en décalage avec celui de l'enseignant, ce qui est vecteur de malentendus, de souffrances, voire même de violences.

Deuxièmement, les enseignants vivent ces situations scolaires comme particulièrement instables et épuisantes par la nécessité de constamment tenter de coordonner leurs actions à celles des élèves. La peur du conflit, la propagation rapide du désordre, les transgressions permanentes des élèves les conduisent à avoir des préoccupations concurrentielles générant des pratiques professionnelles contradictoires. Le « malaise » puis « la souffrance » des enseignants sont au cœur des discours ; ces derniers cherchent désespérément une coopération dans la classe.

Troisièmement, la coordination des actions de l'enseignant et des élèves est problématique ; elle nécessite d'incessantes négociations et compromis. Dans ces contextes socio-culturels difficiles, seuls certains enseignants "réussissants" parviennent à instaurer et maintenir un travail collectif dans la classe.

Néanmoins, peu de recherches portent sur ses enseignants "réussissants" et aucune ne permet d'appréhender et de comprendre la forme que prend l'activité collective en classe. Les recherches existantes ne décrivent pas les formes d'interaction en classe à partir d'une analyse fine de l'activité des acteurs en tant qu'accomplissements corporels et expérience subjective. Elles s'en tiennent surtout au niveau de principes expliquant les conditions d'une coordination des activités en classe entre enseignant et élèves, mais sans recourir à une description des activités réelles.

Objet d'étude

L'objet de cette étude est l'activité collective dans les classes « difficiles ». Il s'agit de comprendre comment s'organise et se stabilise le travail collectif alors qu'un désordre permanent semble y régner. L'activité collective est étudiée à l'échelle d'une classe incluant les élèves et leur enseignant "réussissant" dans des établissements ÉCLAIR appartenant aux Politiques d'Éducation Prioritaire, dans un format pédagogique de travail par ateliers en gymnastique.

Chapitre 2 : Cadre paradigmatique et théorique

Ce chapitre présente le cadre théorique et méthodologique du "cours d'action" retenu pour étudier notre objet d'étude. Le cours d'action fournit des outils théoriques et méthodologiques permettant d'investiguer l'activité collective.

- La première partie synthétise les orientations épistémologiques du cours d'action, fondées sur une entrée par l'activité et le sens.
 - La section 1 positionne cette approche par rapport aux autres fondées sur une démarche hypothético-déductive.
 - La section 2 montre une rupture épistémologique progressive.
 - La section 3 met en évidence une démarche inductive fondée sur le terrain.

- La deuxième partie expose les postulats et hypothèses théoriques du cours d'action.
 - La section 1 présente les postulats de l'autopoïèse et de la conscience préreflexive comme noyau dur du cours d'action.
 - La section 2 expose ses hypothèses théoriques.

- La troisième partie présente les objets théoriques pour l'étude de l'activité collective.
 - La section 1 synthétise la nécessité d'opérer une approche réductrice opérationnelle pour étudier l'activité collective.
 - La section 2 présente l'objet théorique du cours d'action individuel-social comme première approche de l'activité collective.
 - La section 3 présente la configuration d'activité collective en classe comme une deuxième approche de l'activité collective.

1 Une entrée par l'activité et le sens

À partir de la fin des années quatre-vingt, un changement de configuration marque les sciences humaines et sociales en France : aux clivages disciplinaires fait suite une identité commune ou « véritable unité générationnelle » poststructuraliste, qui rompt avec le positivisme durkheimien (Dosse, 1997). Pour certains, il s'agit d'une « révolution paradigmatique » au sens de Thomas Kuhn ou d'un « changement de paradigme en sciences sociales » (Gauchet, 1988). L'avènement de nouvelles recherches repose ainsi sur la naissance d'un nouveau paradigme « interprétatif et pragmatique » ayant pour « maîtres mots » l'action et le sens (Dosse, 1997, p. 15). « L'entrée activité » est une nouvelle voie situant « l'activité » comme un objet intégrateur en sciences sociales (Barbier & Durand, 2003). Elle permet une humanisation des sciences humaines en réhabilitant l'acteur et le sens. Cela rejoint l'idée des reproches qui sont faits à la psychologie par Bruner (1991) : ce dernier, présente la psychologie comme émiétée, sans centre de gravité ; « ce qui pourrait lui redonner son élan, c'est une approche de la cognition plus interprétative, qui met au centre la « construction de la signification » » (Bruner, 1991, p. 11, 18). L'attention portée à l'agir et à l'agent social, et le recours à la subjectivité des acteurs expliquent ce que Quéré (1992) appelle « le tournant descriptif » en sociologie : la description des situations et des activités sociales devient alors une étape essentielle dans la production des données relatives aux enquêtes de terrain de type ethnographique. Initialement c'est sans doute dans le champ anthropologique que cette présence de « l'acteur » a été la plus importante pour ensuite gagner rapidement les champs de la sociologie et de l'histoire, ainsi que celui des sciences de l'éducation. Cette révolution paradigmatique dans le champ des sciences humaines et sociales s'appuie sur trois caractéristiques : a) une disparition d'hypothèses falsifiables, b) une rupture épistémologique progressive et c) une production inductiviste de connaissances.

1.1 Disparition de la notion d'hypothèses falsifiables

En souscrivant au paradigme interprétatif et pragmatique, les recherches s'inscrivent plus dans une démarche d'induction, que dans une démarche hypothético-déductive. L'essence même des recherches qualitatives pousse les chercheurs à construire leurs connaissances à partir du terrain et de la réalité des situations sociales. C'est le cas de l'ethnométhodologie qui propose « une démarche plus inductive que déductive, refusant de

postuler a priori sur la nature des phénomènes observés » (Dosse, 1997, p. 182). C'est aussi le cas de certaines sociologies qui avancent que « contrairement à la démarche hypothético-déductive, qui développe d'abord des hypothèses en fonction des théories existantes puis conçoit une enquête empirique destinée à les vérifier, la démarche ethnosociologique consiste à enquêter sur un fragment de la réalité sociale-historique dont on ne sait pas grand-chose a priori. » (Bertaux, 2005, p. 22). Ainsi, ce ne sont pas les hypothèses du chercheur qui sont premières mais le terrain, « dans l'enquête de terrain, le chercheur est soucieux avant tout d'ouvrir ses yeux, ses oreilles, son intelligence et sa sensibilité à ce qui pourra lui être dit ou montré. Il est venu là non pas pour vérifier des hypothèses proposées a priori, mais pour en construire [...] permettant d'imaginer, de comprendre « comment ça marche » » (Bertaux, 2005, p. 31–32). L'étude de l'activité, et de sa signification va mettre à jour des connaissances sans tester une hypothèse initiale, « ce test (de l'hypothèse) n'a pas lieu d'être, puisque le terrain est déjà la contrainte initiale, que les hypothèses lancées ne sont pas formelles mais issues elles-mêmes de l'observation : l'ordre des phases est renversé » (Kaufmann, 1996, p. 26).

1.2 Rupture épistémologique progressive

La mise à distance du chercheur par rapport à son objet se fait petit à petit. La « chosification » du social, mettant en avant la séparation du chercheur avec le monde subjectif, se construit au fil de l'étude (Durkheim, 1947). La démarche compréhensive permet une « rupture progressive, en opposition non pas absolue mais relative avec le sens commun, dans un aller-retour permanent entre compréhension, écoute attentive, et prise de distance, analyse critique. L'objectivation se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le sujet de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée d'un regard spontané d'origine mais sans jamais rompre totalement avec lui. Ce qui permet de continuer à apprendre du savoir commun » (Kaufmann, 1996, p. 22). La connaissance scientifique se construit par un « go-between » entre terrain et conceptualisation (Schwartz, 1993, p. 302) ; un « aller-retour dialectique continu entre le plus local des détails locaux et la plus globale des structures globales » (Geertz, 1986, p. 88).

Le postulat d'une opacité des pratiques est une condition relative à la « précaution » dont doit se munir le chercheur pour approcher l'activité des praticiens, en particulier lorsqu'il est expert du domaine étudié. Il s'agit en quelque sorte d'approcher les pratiques comme étant

énigmatiques, bien que familières, et de ne jamais faire l'économie d'une enquête minutieuse et d'une attention à des détails jugés insignifiants de prime abord (Gal-Petitfaux & Saury, 2002). Il s'agit de faire « l'effort de rendre l'action observée étrange mais pas étrangère, ou « anthropologiquement étrange » : faire en sorte que ce qui est évident ne soit plus évident, que ce qui va de soi n'aille plus de soi » (M. Durand, 2001, p. 20). Le chercheur doit être « dedans », c'est-à-dire suffisamment familiarisé aux pratiques, aux usages, aux règles internes tout en étant « dehors », c'est-à-dire en permanence interpellé par l'activité apparemment déjà connue (Caratini, 2004). Cela nécessite de procéder à une distanciation vis-à-vis de l'activité des enseignants pour ne pas se satisfaire des allants de soi d'une culture professionnelle en grande partie partagée.

1.3 Démarche inductive de production de connaissances

Le terrain apparaît comme un point de départ plaçant les recherches dans une démarche inductive. Cette dernière légitimise la possibilité d'extraire, à partir d'une série donnée d'énoncés d'observation singuliers, des généralisations sous forme de lois universelles. Les connaissances scientifiques se fondent sur les traits de similarité provenant du terrain observé. « L'un des critères de la « scientificité » ici retenu est celui de la régularité » fondée sur « « l'observation qui est du règne des plusieurs fois », écrit Gaston Bachelard » (Laplantine, 1996, p. 89–90). La démarche inductive consiste à « remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, de ce qu'ils contiennent de données factuelles replacées dans leur ordre diachronique, d'indices descriptifs ou explicatifs proposés par le sujet, grâce à la découverte de récurrences d'un parcours de vie à l'autre et à la mise en concepts et en hypothèses de ces récurrences. » (Bertaux, 2005, p. 27, 31). Par croisement de données descriptives de ces matériaux, le chercheur généralise et construit des connaissances scientifiques qui vont au-delà de ses études de cas ; « expliquer consiste à observer et à décrire un certain nombre de phénomènes puis à partir d'une logique inductive fondée sur l'expérimentation et la vérification, à dégager des lois qui les régissent » (Laplantine, 1996, p. 89–90). Cette démarche qui consiste à passer du particulier au général, ne suppose pas que le nombre d'énoncés d'observation formant la base de la généralisation soit forcément élevé. L'observation du terrain se fait jusqu'à « saturation des données », i.e. jusqu'à ce que les données n'apportent rien de nouveau au chercheur, ne faisant que renforcer les connaissances qu'il a déjà construites (Kaufmann, 1996).

Cette démarche inductive ne s'inscrit pas pour autant dans un « inductivisme naïf » (Chalmers, 1979, p. 23–27). L'inductivisme « non-naïf » consiste à défendre l'idée que les connaissances scientifiques sont tirées de façon rigoureuse du terrain tout en s'appuyant sur des fondements théoriques. Dans cette approche inductive, partir de la théorie ne consiste pas tant de partir d'hypothèses au sens de la démarche expérimentale, mais de postulats paradigmatiques et théoriques qui visent à cadrer l'objet à étudier. Cet objet à regarder ne se donne pas à voir en tant que tel ; il doit être construit au plan théorique pour être défini précisément et permettre de décrire rigoureusement les situations étudiées. Ainsi, pour établir la validité d'un énoncé d'observation, il est nécessaire de faire appel à une théorie (Chalmers, 1979).

2 Cadre théorique et méthodologique : le cours d'action

Cette recherche fondée sur une démarche inductive s'inscrit dans le champ disciplinaire de l'anthropologie cognitive et sociale à partir de la théorie de « l'action située » (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Suchman, 1987, 2007) et la théorie de la « cognition située » (Hutchins, 1995; Norman, 1993a), prônant la co-détermination action-cognition-contexte. Si l'anthropologie cognitive et sociale délimite un point de vue adopté pour l'analyse de l'activité humaine, le cadre théorique en précise l'orientation scientifique. Le cadre théorique et méthodologique retenu est la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992, 2006, 2009; Theureau & Jeffroy, 1994). Le « programme scientifique » du *Cours d'action* s'organise autour a) d'un noyau dur constitué d'un nombre restreint de postulats irréfutables, et b) d'une ceinture de protection constituée d'hypothèses auxiliaires qui elles, peuvent être testées et éventuellement réfutées (Lakatos, 1987).

2.1 Postulats

Les postulats déterminent la définition des objets théoriques et objets d'étude, la nature des problèmes traités, les méthodes d'investigation, etc. Le programme scientifique du cours d'action s'appuie sur les deux postulats irréfutables : l'autopoïèse et la conscience préreflexive.

2.1.1 Autopoïèse

Le concept de l'autopoïèse, dont l'auteur princeps est Humberto R. Maturana, définit la capacité auto-adaptative de tout système vivant (Maturana, 1970; Maturana & Mpodozis, 1999; Maturana & Varela, 1994; Varela, 1989). Un système vivant, de la cellule à l'individu et aux groupes sociaux animaux ou humains, a la particularité de produire sa propre organisation dans ses rapports avec l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de co-détermination (Maturana & Varela, 1994). Autrement dit, la propriété fondamentale des systèmes vivants est leur capacité à engendrer et spécifier leur organisation dans leurs rapports avec l'environnement, par un processus incessant de remplacement de leurs composants résultant de leur propre pulsation

de vie et compenser ainsi les perturbations provenant de cet environnement. L'ensemble des relations qui définissent un système, en tant qu'unité, constitue son organisation. L'ensemble des relations effectives entre les composants présents sur un système dans un espace donné constitue sa structure (Varela, 1989). Le maintien de l'organisation du système ne signifie pas une absence de transformations de ce système : à chaque instant, la dynamique de cette circularité auto-référentielle s'accompagne de transformations non de l'organisation (qui est invariante), mais de la structure du système (c'est-à-dire des formes successives des relations entre ses éléments constitutifs).

Les rapports dynamiques d'un système à son environnement, observés à travers les transformations de sa structure, constituent son « couplage structurel » ; ce couplage construit et modifie à chaque instant la structure du système dont, dans le même temps, il dépend (Maturana & Varela, 1994). Ce couplage est asymétrique dans la mesure où c'est le système qui définit ce qui, de son environnement, le perturbe, c'est-à-dire ce qui est pertinent ou significatif pour lui. Il crée une perspective – celle du système – qui change à chaque instant en fonction de sa propre dynamique et des perturbations émanant de l'environnement. Un système vivant est relativement stable parce que sa source de variation fondamentale (et donc d'invariance) est sa propre organisation, c'est-à-dire le réseau des relations qui le définit ; tant que ces relations sont viables (tant qu'elles régénèrent les réseaux qui les ont produits), il y a stabilisation du système. Il convient donc de distinguer l'adaptation du système qui concerne son autopoïèse et constitue un invariant si le système est vivant, de sa viabilité qui concerne son couplage structurel et sa structure, qui peut être plus ou moins changeante et satisfaire des critères secondaires par rapport à l'autopoïèse (Brocklesby & Mongers, 2005 ; Tsuchiya, 2006 cités par M. Durand, 2008, p. 100). Nous traduisons ces idées en considérant que l'action et l'environnement sont couplés structurellement. Cela veut dire que l'environnement n'a pas de réalité objective pour un sujet, il se définit par l'action de ce sujet. Chaque acteur vit son propre environnement et réciproquement l'action définit l'environnement dans lequel elle se déroule. À chaque instant, l'environnement pour cet acteur et l'acteur lui-même sont enactés. Le postulat « d'enaction » dérive de celui d'autopoïèse : il désigne le caractère incarné de l'action, son inscription sensible dans l'environnement.

En conclusion, tout système autopoïétique peut être caractérisé par sa structure ayant sa propre stabilité, dynamique et viabilité.

➤ Stabilité du système autopoïétique

La stabilité est repérée par identification de sa structure autopoïétique typique, i.e. la forme récurrente que prend le couplage structurel action-environnement. Elle est en lien avec l'idée d'homéostasie, dans le sens où le système a une « identité » provenant de l'interdépendance des processus. « Les interactions continues d'un système structurellement plastique au sein d'un environnement, source de perturbations récurrentes, produiront une sélection continue au sein des structures possibles du système » (Varela, 1989, p. 64). Ainsi, un système autopoïétique se comporte de manière dynamique au cours du temps et en même temps, il produit des couplages « stables » avec l'environnement. « Ce couplage structurel se transforme en permanence et certaines de ces transformations ont un caractère pérenne, au sens où elles correspondent à la reproduction de comportements par l'acteur » (M. Durand, 2008, p. 100). Cette analyse a des conséquences sur la manière de concevoir les activités humaines : celles-ci renvoient à un processus continu de production de comportements, qui, malgré leur transformation au cours du temps, affichent certaines invariances.

➤ Dynamique du système autopoïétique

La dynamique du système autopoïétique est observée à partir de l'évolution et du maintien de cette stabilité au cours du temps. L'évolution de sa structure est due au processus incessant de transformation du système face aux contingences environnementales. Comme nous l'avons vu, la structure du système repose à la fois sur des séquences stables, récurrentes, voire prévisibles ; en même temps, elle reflète des séquences transitoires, des changements ou « bifurcations » instables entre ces séquences. La dynamique du système autopoïétique est observée à partir de l'évolution et du maintien de cette stabilité au cours du temps. Elle s'apparente « au domaine de transformation » i.e. aux « déformations que le système peut subir sans perdre son identité », son autopoïèse, sa vie (Varela, 1989, p. 45–46). Il s'agit ici de la dynamique de la structure du système et non de son organisation qui reste stable.

➤ Viabilité du système autopoïétique

La viabilité est la capacité du système à maintenir sa propre structure. Elle est repérée par les actions permettant de régénérer la situation qui les a produites ; autrement dit, « tant que les relations du système avec l'environnement régénèrent les réseaux qui les ont produites, il y a maintien de son organisation et stabilisation de son fonctionnement » (M. Durand, 2009). La viabilité des systèmes vivants concerne leur structure, contrairement à l'adaptation qui concerne leur organisation (létale)⁶.

Ce premier postulat est particulièrement heuristique pour notre étude, car il donne deux orientations aux méthodes d'investigation de notre objet d'étude. D'une part, il invite à privilégier « une démarche compréhensive : étudier une activité humaine consiste, à partir de l'expérience sensible de l'acteur en interaction avec son environnement, à comprendre comment l'acteur s'adapte au contact du monde, par quelles actions et quels processus internes » (Gal-Petitfaux, 2010, p. 30). D'autre part, il invite à rendre compte de l'activité autopoïétique de l'acteur à travers sa stabilité, sa dynamique et sa viabilité.

2.1.2 Conscience préreflexive

Le postulat de conscience préreflexive caractérise l'idée que l'activité humaine a du sens pour l'acteur. L'activité s'accompagne d'un vécu significatif donnant lieu pour une part à une expérience, qui correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience (Theureau, 1992, 2006, 2009). L'expérience d'une activité représente non l'existence d'un fait mais l'intuition d'une action. La notion d'expérience est précisée avec le concept de *conscience préreflexive* qui caractérise une modalité particulière de vécu, constitutive de l'activité (Sartre, 1960). Cette présence de l'acteur à son activité est l'expérience partielle de son couplage structurel (Maturana & Varela, 1994), que Theureau (2006) caractérise comme son « effet de surface ». « Cette notion signifie qu'il ne s'agit ni d'un effet dans l'environnement (ou effet extrinsèque distinct de l'activité), ni d'une activité autre (la conscience préreflexive étant consubstantielle à l'activité) comme dans le cas d'une prise de conscience qui suppose un arrêt de l'action en cours et une nouvelle action prenant la première comme objet, ainsi qu'une re-construction au plan de la représentation des

⁶ Cela remet en question la théorie de l'évolution de Darwin. L'adaptation étant une condition initiale de vie, tout être vivant est par essence adapté (autopoïétique), c'est un constat (Maturana & Mpodozis, 1999).

mécanismes intimes de l'action première (Piaget, 1974). La prise de conscience est une action délimitable et repérable dans le continuum d'activité de l'acteur qui s'accompagne potentiellement d'une conscience préréflexive (faire l'expérience que l'on est en train de prendre conscience d'une action passée). En résumé, la conscience préréflexive est considérée comme une composante de l'activité qui est exprimable, continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas expérience) » (M. Durand, 2008, p. 100–101). L'accès à la conscience préréflexive permet une vision partielle de l'activité montrable, mimable, racontable et commentable de l'acteur (Theureau, 2006). Ce deuxième postulat permet de saisir le sens des actions de l'acteur en tant qu'effet de surface du couplage structurel.

2.2 Hypothèses théoriques

Les postulats de l'autopoïèse et de la conscience préréflexive sont spécifiés par un corps d'hypothèses sur l'activité humaine définissant le cadre théorique du cours d'action qui est aussi nommé *anthropologie cognitive située* (M. Durand, 1996, 2001, 2008; Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, & Adé, 2010b; Theureau, 1992, 2006, 2009).

L'activité humaine est située. Elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle porte l'empreinte de l'environnement physique et social dans lequel elle s'inscrit, ce qui la rend incompréhensible si on l'analyse hors contexte. Les interactions de l'acteur avec l'environnement sont à la fois sociales (l'acteur interagit avec les autres acteurs composant l'environnement), spatiales et matérielles (l'acteur interagit avec l'espace et les objets environnants). L'activité doit, par conséquent, être étudiée in situ (Lave, 1988; Suchman, 1987, 2007).

L'activité humaine est signifiante. Toute action est une activité d'interprétation, c'est-à-dire l'attribution par l'acteur, engagé dans le contexte, d'une signification personnelle à la situation qu'il est en train de vivre. L'activité est donc une construction continue de signification, « l'homme pense et agit par signes », c'est-à-dire déploie une « activité-signe » (Peirce, 1978). « Ces signes sont des outils ou médiateurs sémiotiques qui contribuent à la structuration de l'activité, à son ancrage culturel et sa transmission, et à l'articulation collective des activités individuelles » (M. Durand, 2008, p. 103). L'activité signe, le flux de

significations, rejoint le concept phénoménologique « d'intentionnalité » (Lyotard, 1954; Quéré, 1992; Sartre, 1960) pour qui une action « en train de s'accomplir » est caractérisable comme un flux de vécus subjectifs pour l'acteur (Gal-Petitfaux & Durand, 2001).

L'activité humaine est cognitive. Lors de son activité, l'acteur manifeste, valide et construit à tout instant des connaissances, des façons d'agir, des perceptions nouvelles (Theureau, 1992). Il n'y a donc pas d'activité sans apprentissage ni construction de connaissances. C'est en agissant que l'acteur met en œuvre des connaissances. Au cœur même de son action, il mobilise, valide et construit de façon constante des connaissances. Simultanément, à partir de son action, de ses perceptions et de ses émotions, il produit des connaissances sur le monde environnant (Maturana & Varela, 1994). Analyser l'activité d'un acteur revient finalement à analyser la mobilisation et/ou la construction constante de significations et de connaissances au cours de celle-ci et, par-là même, à accéder à la transformation de son expérience (Sève, 2000; Theureau, 1992; Theureau & Jeffroy, 1994).

L'activité humaine est cultivée. Elle s'inscrit dans une culture qu'elle actualise : elle se réfère à une histoire des expériences particulières et à une communauté de pratiques et elle s'inscrit dans un environnement social et matériel (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). La culture est « vécue » par l'acteur qui, en se l'appropriant, en fait une expérience singulière. Au sein des contextes d'action, les objets fabriqués par l'homme représentent une part importante de cette culture. Ils jouent un rôle d'artefacts cognitifs c'est-à-dire des artifices qui guident l'action et en assurent une économie cognitive, et qui amplifient les capacités humaines. Ces artefacts correspondent à des offres disponibles pour l'acteur selon ses intentions (Norman, 1993a, 1993b). Leur analyse fonctionnelle offre l'occasion de comprendre la nature de l'action qui s'accomplit à travers leur médiation (Conein & Jacopin, 1993). « La présence des objets à l'école a pour effet de structurer l'action de l'enseignant et des élèves : elle offre des possibilités d'agir » (Veyrunes, 2004, p. 36). Ces offres ou « affordances » ne sont pas des propriétés des objets eux-mêmes, elles sont construites et identifiées par les relations qu'elles établissent entre l'acteur et l'objet (Gibson, 1979). De plus, des caractéristiques culturelles, des règles, des conventions, des pratiques sociales sont attachées aux objets ; ces derniers constituent, dans un environnement pédagogique, une concrétisation des intentions éducatives des enseignants (Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, et al., 2010b; Veyrunes, 2004) et un véhicule de la culture scolaire (Gallego & Cole, 2001). « L'étude des

propriétés des objets et de leurs fonctions dans l'accomplissement de l'activité en contexte (comme la dictée, le texte problème, la récitation...) offre un accès aux processus de construction et à la concrétisation des traits culturels de l'école, des disciplines, de la classe. Ces processus sont constitutifs de l'intégration par les élèves de cette culture et donc de leur réussite scolaire » (Veyrunes, 2004, p. 36).

3 Des objets théoriques issus d'un situationnisme méthodologique

Le programme théorique du cours d'action propose une approche de l'activité collective qualifiée de « situationnisme méthodologique » (Theureau, 2006). Le situationnisme méthodologique complète deux autres grandes approches de l'activité collective : l'individualisme méthodologique et le collectivisme méthodologique (Theureau, 2006).

Premièrement, l'individualisme méthodologique se fonde sur une conception cognitiviste de l'activité comme système de traitement de l'information (Newell & Simon, 1972, pour ne citer qu'un ouvrage fondateur). L'activité individuelle est appréhendée comme le produit de la mise en œuvre de représentations individuelles dans un monde prédéfini. La focale est orientée vers l'individu, et l'activité collective est considérée comme le fruit de représentations individuelles partagées. Cette approche permet d'avoir une analyse fine des activités individuelles mais les liens entre ces activités restent moins étudiés.

Deuxièmement, le collectivisme méthodologique prend le contre-pied de cette vision en accordant le primat à l'activité collective. Il s'agit notamment de l'ethnométhodologie ou plus généralement de l'interactionnisme, de l'analyse conversationnelle. Cette approche permet d'avoir une vision d'ensemble sur l'autonomie relative des collectifs munis de leur interface, néanmoins l'analyse de l'activité individuelle de chaque acteur demeure secondaire voire absente.

La troisième conception; proposée par (Theureau, 2006, p. 90) est le « situationnisme méthodologique ». Elle correspond à une voie moyenne entre l'individualisme et le collectivisme. Le collectif est approché à la fois comme activité collective et comme intégrant l'activité individuelle. L'activité individuelle et l'activité collective ne sont pas considérées comme séparées ; en référence aux travaux de Sartre (1960), l'activité collective est envisagée comme une articulation d'activités individuelles de plusieurs acteurs munis de leurs interfaces. « L'unité du groupe est immanente à la multiplicité des synthèses, dont chacune est praxis individuelle, et nous avons insisté sur le fait que cette unité n'était jamais celle d'une totalité faite mais celle d'une totalisation qui se fait par tous et partout » (Sartre, 1960, p. 432). Selon cet ancrage, l'activité collective n'est pas considérée comme une entité préexistante, déjà-là, mais comme une « totalité » constamment « détotaillée » par l'activité

autonome des individus (Sartre, 1960). La compréhension de l'organisation émergente d'un collectif se fait par un mouvement constant de collectivisation-décollectivisation, totalisation-détotalisation sous forme d'allers retours entre les activités individuelles et l'activité collective. Les recherches concernées appartiennent au champ de l'anthropologie cognitive nord-américaine (Lave, 1988; Suchman, 1987, 2007, etc.), de l'ergonomie cognitive (Theureau, 2006) et même dans certaines approches du courant de l'écologie (Hastie & Siedentop, 2006, pour une revue).

3.1 Approche réductrice pertinente

La complexité de l'activité collective est telle qu'elle nécessite des approches réductrices permettant de l'appréhender. La « valeur heuristique de ces approches réductrices repose, d'une part sur la nécessité de réduire la complexité dynamique technico-organisationnelle pour pouvoir l'étudier scientifiquement et, en particulier, en produire des modélisations synthétiques, d'autre part sur l'hypothèse de l'autonomie relative des collectifs » (Theureau, 2006, p. 129). Il s'agit donc de trouver des méthodologies réductrices mais pertinentes pour l'étude de l'activité collective d'un grand groupe d'acteurs.

Pour adopter une approche réductrice pertinente de l'activité, il est important de revenir au postulat initial de l'autopoïèse. Tout système vivant, de la cellule à l'individu et aux groupes sociaux animaux ou humains, a la particularité de produire sa propre organisation dans son rapport à l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de co-détermination (Maturana & Varela, 1994). Deux niveaux autonomes peuvent être heuristiques pour l'étude de l'activité collective : le couplage structurel de premier ordre et le couplage structurel de troisième ordre. Le premier niveau est un couplage entre une unité autopoïétique et son environnement matériel et social. Il constitue un premier niveau de "réduction opératoire" de l'activité collective au sens où autrui appartient au couplage structurel ; cela rejoint le concept d'activité individuelle-sociale (Theureau, 2006). Le deuxième niveau est un couplage entre différents organismes ayant un système nerveux. Il constitue une structure autopoïétique de niveau supérieur, couplant l'activité de divers acteurs : c'est l'articulation des activités individuelles-sociales.

Ces niveaux autopoïétiques autonomes s'apparentent à la notion d'échelle d'analyse de Lemke (2000). L'activité collective peut être étudiée selon différentes échelles correspondant à différents niveaux d'analyse à la fois complémentaires et autonomes (Lemke,

2000). L'activité individuelle-sociale (en tant qu'unité autopoïétique) et la configuration d'activité collective (en tant que structure autopoïétique de niveau supérieur) constituent deux échelles d'analyse de l'activité collective permettant de rendre compte de différentes formes qui la caractérisent. « Ces échelles correspondent à des niveaux d'organisation relativement indépendants qui présentent des dynamismes intrinsèques distincts et ont pour les acteurs des significations propres, le changement d'échelle permet des visions différentes et complémentaires » (M. Durand, Saury, & Sève, 2006, p. 77). Le choix de l'échelle et du point de vue pour qualifier, décrire et analyser cette activité collective, est fondamental parce qu'il détermine ce qui, de l'activité, est laissé dans l'ombre ou la pénombre, et ce qui est mis en lumière. Par ailleurs, la définition d'un niveau d'analyse s'enrichit de la considération d'autres niveaux (Lemke, 2000). La prise en compte de divers niveaux constitue les prémisses d'une approche de l'activité comme un système dynamique complexe et organisé à différents plans ou échelles, qui ont « la propriété d'être à la fois autonomes (ils ont leur propre dynamique, organisation et signification) et interdépendants (ils s'influencent mutuellement) » (M. Durand, sous presse, p. 6).

Avant de présenter la spécificité de chaque niveau, il est important de saisir leurs relations. Ces relations correspondent au principe de récursivité spécifique à tout système complexe. Chaque niveau autopoïétique n'entretient pas des relations déterministes de simple cause à effet, les produits et effets du système étant eux-mêmes causateurs de ce qui les produit. La nature des activités individuelles-sociales est à la fois la cause et la conséquence de la configuration d'activité collective. Ce sont les activités individuelles-sociales qui vont faire émerger la configuration d'activité en tant que niveau plus élevé d'organisation et signification. En retour, la configuration d'activité contraint l'organisation et la signification de l'activité individuelle-sociale. Elle va ouvrir et fermer des possibles de l'activité individuelle-sociale des acteurs. Ce double processus caractérisant simultanément les rapports entre ces niveaux cohérents d'organisation et de signification est qualifié d'intégrateur (M. Durand, sous presse).

Pour conclure, l'activité individuelle-sociale et l'articulation des activités individuelles-sociales sont deux échelles d'analyse de l'activité collective. Pour les étudier, il est nécessaire de recourir à des objets théoriques spécifiques : le cours d'action individuel-social et l'articulation des cours d'action individuels-sociaux spécifiant la configuration d'activité collective.

3.2 Le cours d'action individuel-social

3.2.1 Une première approche du collectif

Cette première échelle d'analyse qu'est l'activité individuelle-sociale sera identifiée puis ses spécificités seront présentées. L'activité individuelle-sociale est une première approche de l'activité collective (Theureau, 2006) ; elle constitue un niveau autopoïétique. Le couplage action-environnement d'un acteur se caractérise sous trois formes : « communication située avec autrui en tant qu'elle participe au couplage avec autrui ; savoir de couplage avec autrui dans tel type de situation ; activité réflexive située portant sur le couplage avec autrui dans telle situation et menée dans le cadre d'une autre situation » (Theureau, 2006, p. 92–93). Toutes les activités sont donc sociales, en tant que relation avec autrui et relation à une culture. Ainsi, analyser l'activité d'un individu, en tant qu'activité individuelle-sociale, permet d'appréhender en partie ses interactions avec les autres individus. Deux objets théoriques ont été retenus pour étudier l'activité individuelle-sociale : le cours d'expérience et le cours d'action (Theureau, 1992, 2003, 2006; Theureau & Jeffroy, 1994).

Premièrement, le cours d'expérience correspond à la construction de sens par l'acteur de son activité au fur et à mesure que celle-ci se déroule, ou encore l'histoire de la conscience préreflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce qui est montrable, racontable et commentable et qui accompagne son activité à chaque instant (Theureau, 2006, p. 48).

Deuxièmement, l'objet théorique du cours d'action intègre le cours d'expérience et le dépasse en prenant en compte ses déterminants et effets extrinsèques : culture, tâche, état de l'acteur (l'environnement signifiant pour l'acteur). Autrement dit, le cours d'action est la relation de l'histoire de l'acteur (la part préreflexive de son activité) avec des contraintes et effets relatifs à l'état de l'acteur, sa situation et sa culture. Cet objet théorique s'appuie sur des principes méthodologiques spécifiques.

3.2.2 Principes méthodologiques

L'étude de l'activité individuelle-sociale nécessite une méthodologie de description intrinsèque et extrinsèque pour construire les matériaux.

➤ Construction de matériaux par une description intrinsèque

La construction des matériaux issus d'une description intrinsèque se fait par des mises en situation d'entretien d'autoconfrontation. Ces entretiens permettent d'accéder à l'expérience subjective de l'acteur, i.e. à la conscience préreflexive de l'acteur ou l'effet de surface du couplage structurel de premier ordre (M. Durand, 2008; M. Durand, Veyrunes, & Chaliès, à paraître; Theureau, 1992, 2006, 2010; Theureau & Jeffroy, 1994). La situation d'entretien d'autoconfrontation est une méthode permettant d'analyser l'expérience : se référant aux présupposés du cadre théorique du cours d'action, elle est positionnée entre deux méthodes d'analyse de l'activité et de l'expérience, celles de Vygotsky (1978) et Vermersch (1997). Lev S. Vygotsky et dans sa lignée Yves Clot, Jean-Paul Bronckart postulent l'activité comme inaccessible. Pierre Vermersch adopte le postulat inverse en considérant qu'il est toujours possible d'avoir accès à l'activité par explicitation. L'explicitation permet de prendre conscience de l'expérience vécue et passée. Le postulat du cours d'action a une position intermédiaire aux deux autres. Il considère qu'il n'est pas possible de revivre l'activité passée. Néanmoins dans des conditions particulières, il est possible d'avoir un accès partiel à l'expérience vécue via la conscience préreflexive. Cette possibilité est liée à la capacité que l'homme a de relater son vécu. « Le couplage action – situation 'artificiel', construit lors de la situation d'autoconfrontation, ne peut pas être identique au couplage action – situation 'réel' propre à l'activité réalisée *in situ* par l'acteur. L'autoconfrontation représente une nouvelle action et donc une reconstruction de l'activité en classe. » (Veyrunes, 2004, p. 41). Grâce aux contraintes de l'entretien d'autoconfrontation et au questionnement « serré » du chercheur visant à maintenir l'acteur dans le *montrable, mimable, racontable et commentable* et à l'écartier du commentaire général, il est possible d'approcher le couplage « réel » action-environnement pour rendre compte de la dynamique d'organisation de l'action du point de vue même de l'acteur.

La méthode d'entretien d'autoconfrontation, proposée à son origine en éthologie humaine (Von Cranach, Kalbermatten, Indermühle, & Gugler, 1982), a été reprise et

développée en ergonomie (Theureau, 1992 pour une synthèse). « Cette méthode exploite les compétences des acteurs à expliciter des composantes réfléchies ou préréfléchies de leur activité, ainsi qu'à mener une enquête dirigée sur cette activité passée. Cette explicitation consiste en des communications verbales ou non verbales des acteurs à partir de traces de leur activité (le plus souvent des traces audio-visuelles). Lors de l'entretien, le guidage par l'analyste est directif : il est strictement tenu par des propositions théoriques et les questions ou les relances visent une documentation précise des catégories du modèle de l'activité (e.g., Theureau, 2000). Cette méthode est fondée sur le postulat d'un accès à des aspects implicites de l'activité (à certains égards, elle récuse le postulat inverse d'impénétrabilité cognitive de beaucoup d'analyses en psychologie cognitive). Elle ne permet la constitution de matériaux valides que si les acteurs sont engagés dans une enquête sincère sur leur propre activité : les procédures de mise en contradiction (proches de celles initiées dans les entretiens cliniques de Piaget) sont une précaution parmi d'autres assurant la compatibilité entre les données d'observation et d'autoconfrontation. Au sein de l'approche de l'activité développée par Theureau (1992) et Pinski (1991), ces verbalisations recueillies en autoconfrontation sont d'une importance cruciale dans la mesure où l'analyse de l'activité est conduite sous un primat accordé au point de vue de l'acteur (tant au plan du recueil des données que des principes d'analyse) » (M. Durand et al., à paraître). La construction de matériaux relatifs à l'expression par l'acteur de son expérience nécessite le recourt à une description intrinsèque (Theureau, 1992, 2006). La pertinence et la richesse de ces matériaux dépend de plusieurs conditions à respecter (M. Durand, 2008; M. Durand et al., à paraître; Theureau, 1992, 2006, 2010; Theureau & Jeffroy, 1994) :

- familiariser l'acteur aux situations d'entretien pour éviter les dérives de l'autoscopie et favoriser son engagement entier et authentique ;
- contractualiser le partenariat avec l'acteur pour créer des conditions relationnelles propices : égalité, confiance mutuelle, soumission prioritaire des résultats de l'étude aux acteurs, accord concernant les objectifs de l'étude, conditions sociales de cet accord (atmosphère de l'entreprise, etc...), conditions langagières et culturelles d'un consensus entre acteurs et observateurs concernant le cours d'action des premiers (partage d'une même langue et d'une même culture ou familiarisation préalable de la part des observateurs) ;
- proposer les conditions matérielles de l'interrogation les plus favorables (interrogation troublant le moins possible le cours d'action ou la reconstruction différée de son contexte ;

proximité de l'instant considéré (« maintenant ») du cours d'action ; proximité du lieu (« ici ») du cours d'action) ;

- mener la situation d'entretien en continu, afin de ne pas briser la dynamique du cours d'action ;
- présenter des traces de l'activité passée suffisamment riches à la fois pour faciliter le questionnement du chercheur, mais aussi pour permettre à l'acteur de commenter en différé la signification de ses actions et communications ;
- neutraliser le plus possible les effets structurants du langage, pour empêcher les explications, justifications et généralisations en revenant au montrable, mimable, racontable et commentable ;
- inviter l'acteur à un engagement mimétique qui permet une remise en situation plus aisée ;
- utiliser des relances neutres mais contraignantes visant à éviter l'analyse ou les généralisations en incitant la description ;
- avoir une attitude empathique pour faciliter la compréhension.

Pour résumer, les séances d'entretien d'autoconfrontation donnent accès à la conscience préreflexive. Elles permettent ainsi un « accès partiel puisqu'il ouvre seulement sur la part de l'activité qui est montrable, mimable, racontable et commentable par lui à un observateur engagé avec lui dans une enquête sur son activité » (M. Durand, 2008, p. 101).

➤ Construction de matériaux par une description extrinsèque

Les matériaux issus d'une description intrinsèque sont complétés par des matériaux construits à partir d'une description extrinsèque, c'est-à-dire une description des contraintes et effets de l'organisation intrinsèque du cours d'expérience qui ressortent à la fois de l'état de l'acteur, de sa situation et de sa culture (Theureau, 1992). Tout en gardant le primat à l'intrinsèque, la description extrinsèque permet d'accéder à un environnement plus large dépassant les significations de l'acteur. Comme nous l'avons montré, pour renseigner le cours d'action individuel-social d'un acteur, il convient de renseigner les contraintes et effets du cours d'expériences de cet acteur. Trois types de matériaux sont utilisés de manière privilégiée pour identifier ces contraintes et effets : les notes ethnographiques (pour accéder à la vision de

l'observateur), les enregistrements vidéo (pour accéder aux comportements et à l'environnement) et les enregistrements audio (pour accéder aux communications).

3.2.3 Principes d'analyse des données

Une fois le recueil de données effectué, il est nécessaire de faire une analyse des matériaux recueillis. Les matériaux issus d'une description intrinsèque sont découpés et analysés signe par signe. La théorie du cours d'action nommée aussi théorie sémiologique du cours d'action, se rattache à l'hypothèse de la « pensée signe » (Peirce, 1978) ou de « l'activité signe » (Theureau, 1992, 2006, 2009). L'homme pense et agit par signes. Toute action, toute pensée, est un signe dans un cours de signes (ou unité de conscience préreflexive) auquel il est possible d'accéder par l'analyse des matériaux issus de séances d'entretien d'autoconfrontation. Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action propose différentes catégories permettant de documenter la pensée signe à travers les matériaux d'entretien. Les catégories du signe (aussi appelées catégories de l'expérience humaine) choisies sont celles qui permettent d'analyser l'activité collective (Theureau, 1992, 2006).

Le Représentamen correspond à ce qui à un instant donné, fait signe pour l'acteur (manifestant ainsi un type). Cette catégorie est importante pour l'analyse de l'activité collective car elle permet de montrer les moments où autrui est perçu de manière significative par l'individu. Il relève d'un processus d'attribution de signification aux éléments perçus, rappelés ou interprétés. En d'autres termes, ce n'est pas l'information qui s'impose directement à l'acteur mais l'acteur qui la fait émerger du fait de sa structure de préparation. Le représentamen représente le champ des possibles pour l'acteur. Il possède un ancrage correspondant à l'élément sélectionné dans la situation (présente ou passée). Il est un jugement perceptif (« je perçois ceci »), mnémonique (« je me rappelle ceci ») ou proprioceptif (« je fais ceci »). Il peut être complexe, c'est-à-dire constitué de plusieurs éléments significatifs pour l'acteur dans le même temps.

Les préoccupations constituent l'actualisation de l'engagement de l'acteur. L'engagement correspond à un faisceau d'ouverts découlant des actions passées de l'acteur. Pour l'analyse de l'activité collective, il permet d'identifier si autrui est pris en compte dans les préoccupations de l'acteur. Il traduit l'ouverture / clôture des possibles pour l'acteur dépendant de l'équilibration des interactions entre l'expérience de ses actions passées et de sa

situation à un instant donné. Les préoccupations ne sont pas des buts clairement identifiés traduisant un contenu psychologique préétabli se concrétisant dans l'action. Elles ne sont pas réduites à des plans d'action finalisés par un but externe dans une perspective cognitiviste. Elles constituent une fraction de l'engagement de l'acteur, i.e. des ouverts qui accèdent au statut de préoccupations compte tenu de *ce qui fait signe* pour l'acteur dans la situation c'est-à-dire des représentamen.

La connaissance est composée du référentiel et de l'interprétant. Cette composante de l'expérience permet d'identifier les connaissances que l'acteur construit et mobilise dans l'action au sujet des autres acteurs. En ce sens, elle permet l'analyse d'une partie de l'activité collective. Le *référentiel* est l'expérience d'une connaissance. Il correspond aux types, relations entre types et principes d'interprétation appartenant à la culture de l'acteur, c'est-à-dire à l'ensemble des connaissances issues de ses cours d'action passés. Le *référentiel* traduit l'hypothèse de l'existence d'invariants relatifs et non absolus construits jusqu'à cet instant du fait des interactions passées et mobilisées à cet instant. L'*interprétant* correspond à la validation ou l'invalidation et à la construction de types. Il opère une transformation du référentiel et traduit l'hypothèse d'une constante transformation, à divers degrés, de l'expérience de l'acteur et de ses habitudes au cours de ses interactions.

L'analyse des matériaux issus d'une description intrinsèque permet de documenter l'activité signe et d'identifier la prise en compte d'autrui dans l'expérience de l'acteur. Cette analyse est complétée par celle d'une description extrinsèque (la description méthodologique d'analyse des matériaux issus d'une description extrinsèque sera précisée dans le chapitre suivant).

Pour conclure, l'activité collective peut être étudiée à partir des cours d'action individuels-sociaux même si elle ne s'y réduit pas. Cependant la simple étude de l'activité individuelle-sociale (étudiée via l'objet théorique du cours d'action) des acteurs donne une vision limitée de l'activité collective (Saury, 2008; Theureau, 2006). L'étude d'un système complexe collectif ne se réduit pas à l'étude de chacune de ses parties. Ainsi, l'étude de l'activité individuelle-sociale apparaît insuffisante pour rendre compte de son organisation globale de l'activité collective. L'échelle d'analyse de l'activité collective à travers le niveau de l'activité individuelle-sociale est une première approche du collectif mais elle est insuffisante. Il est nécessaire de la combiner avec un autre niveau, celui de l'articulation des activités individuelles-sociales.

3.3 Articulation des cours d'action individuels-sociaux

L'échelle d'analyse de la configuration d'activité collective offre un autre niveau d'appréhension de l'activité collective. Elle permet d'avoir une vision distincte et complémentaire du même objet. La configuration d'activité collective rend compte d'un système autopoïétique de niveau supérieur. Elle permet d'avoir une plus grande focale sur tout le collectif d'acteurs. Elle constitue une autre approche réductrice pertinente de l'activité collective entrant en cohérence avec les présupposés du cadre théorique du cours d'action. Elle se caractérise par la forme d'articulation des activités individuelles et elle s'étudie selon des principes méthodologiques spécifiques.

3.3.1 Les formes d'articulation des cours d'action individuels-sociaux comme approche du collectif

Theureau (2002, 2003, 2006) propose différents objets théoriques pour étudier l'activité collective par l'articulation des activités individuelles-sociales : articulation collective des cours d'expérience, articulation collective des cours d'action, articulation collective des cours de vie et articulation collective des cours d'information. « Un 'collectif' de plusieurs acteurs apparaît alors comme un produit plus ou moins stable d'une articulation collective de leurs activités : une construction commune d'invariants relatifs du sens (dégagée à travers l'étude de l'articulation collective des cours d'expérience) ; une construction commune d'invariants relatifs des corps, des situations –en particulier leurs composantes techniques – et des cultures, ainsi que de leurs ajustements mutuels (dégagée à travers l'étude de l'articulation collective des cours d'action et de l'articulation collective des cours de vie relative à une pratique) ; et, en définitive, une construction du couplage structurel – comme ensemble d'invariants relatifs de sa dynamique - entre les acteurs et entre eux et le monde (dont d'autres auteurs) (à travers l'articulation collective des cours d'information) » (Theureau, 2006, p. 128). Ces objets se fondent sur l'articulation collective de toutes les activités individuelles-sociales des acteurs constituant le collectif. La lourdeur d'une telle approche limite l'étude à l'activité collective d'un faible nombre d'acteurs. La majorité des études concernent deux ou trois acteurs. À notre connaissance, le plus grand nombre d'acteurs étudiés est de cinq pour l'analyse de l'activité collective d'une équipe de basket-ball (Bourbousson, Poizat, Saury, & Sève, 2008, 2011). Ce travail colossal articule les cinq cours d'action des joueurs, néanmoins l'échelle temporelle retenue demeure assez courte. Ces objets

théoriques ne paraissent donc pas opérationnels pour répondre à notre objet d'étude portant sur l'activité collective d'une classe constituée d'une vingtaine d'élèves et de leur enseignant. Ces limites invitent à adapter l'étude de l'articulation des activités individuelles-sociales en proposant des réductions opératoires.

La configuration d'activité collective est une réduction opératoire pertinente de l'activité collective. Elle est structurée par l'articulation des activités individuelles-sociales. Le concept de configuration est héritier des « configurations sociales » d'Élias (1981, 1991). La société ne s'oppose pas à l'individu, comme deux entités ontologiques distinctes. Les individus sont séparés organiquement mais construisent une structure qui leur est commune et les unit de l'extérieur de façon dynamique et labile. Le concept de « configuration sociale » permet de décrire, de comprendre et d'expliquer a) les relations d'interdépendance dans lesquelles les individus sont engagés, b) les processus émergents de répartition et d'équilibration dynamique des tensions entre les actions individuelles et c) la forme relativement stable et ordonnée de ce système d'interdépendance (Élias, 1981, 1991). Ces configurations sociales sont des constructions des acteurs qui ouvrent des possibles pour la réalisation de leurs préoccupations individuelles, souvent divergentes, sans pour autant relever de leur volonté et de leur conscience. Diverses recherches utilisant le cadre théorique et méthodologique du cours d'action s'appuient sur ce concept de configuration pour appréhender le fonctionnement collectif de la classe (M. Durand, 2004; M. Durand et al., 2006; Gal-Petitfaux, Cizeron, & Vors, 2010a; Veyrunes, 2004, 2005a, 2005b, 2006; Veyrunes, Gal-Petitfaux, & Durand, 2007, 2009; Vors & Gal-Petitfaux, 2009a, 2011b). L'accès à l'activité collective par le concept de configuration d'activité collective nécessite une méthodologie particulière.

3.3.2 Principes méthodologiques

L'approche du collectif par la configuration d'activité collective s'inscrit dans un situationnisme méthodologique procédant à des allers retours entre le collectif et l'individuel. La configuration d'activité émerge des activités individuelles-sociales des différents acteurs du collectif et en retour elle constitue une contrainte pour eux. La configuration d'activité offre une vision globale de tous les acteurs du collectif, néanmoins certains éléments du niveau inférieur apparaissent comme des objets inertes, statiques. Elle aplanit la dynamique des activités individuelles-sociales. Elle n'est plus accessible uniquement par l'analyse de

l'activité individuelle-sociale des acteurs. Chaque acteur ne prend en compte que ce qui, de cette configuration, est significatif pour lui-même. Ainsi, aucun acteur n'a une appréhension globale et exhaustive de la configuration d'activité dans laquelle il s'inscrit. Cette configuration doit être analysée par le chercheur dans un double mouvement qui articule les points de vue intrinsèques des acteurs et qui les dépasse pour adopter un point de vue extérieur. Il est possible d'en rendre compte en analysant a) les points d'articulation des cours d'action individuels-sociaux et b) l'organisation spatiale et temporelle de l'ensemble des activités individuelles-sociales en classe.

➤ Points d'articulation

Comprendre et analyser une configuration d'activité collective nécessite d'accéder aux articulations des cours d'action individuels-sociaux la rendant stable. Cet accès passe par l'étude du couplage de l'activité individuelle-sociale de plusieurs acteurs. Ce couplage résulte de multiples points d'articulation entre deux (ou plus) cours d'action individuels-sociaux, i.e. des relations locales de dépendance réciproque. Il y a un point d'articulation entre deux cours d'action individuels-sociaux (ou davantage) lorsque un ou des composants de l'expérience est en correspondance avec un ou des composants de l'expérience de l'autre acteur (Veyrunes et al., 2009). Cette correspondance est synchronique et diachronique, dans le sens où l'activité d'un acteur peut s'articuler avec celle d'un autre dans le même temps ou en décalage temporel. De plus, il est nécessaire d'adopter une démarche réductrice, pour comprendre la multitude des points d'articulation d'une configuration, c'est-à-dire pour comprendre les relations locales de dépendances réciproques faisant qu'une configuration émerge et se stabilise. Se focaliser sur les points d'articulation typiques de la configuration est une réduction opératoire pertinente étant donné que l'ensemble des points d'articulations ne peut être étudié. L'étude des points d'articulation se fait jusqu'à saturation des données, i.e. jusqu'à ce que l'étude des interactions n'apprenne rien de nouveau et ne fasse que renforcer les points d'articulation déjà repérés. Il n'est donc pas nécessaire d'étudier toutes les interactions entre tous les acteurs du collectif.

➤ Forme spatio-temporelle

Pour comprendre et analyser les configurations d'activité, nous envisageons également d'accéder à son organisation spatiale et temporelle. Il s'agit d'analyser comment les activités des acteurs du collectif sont couplées avec, et par la médiation de, l'environnement. La forme de l'articulation des activités individuelles peut alors dépasser le point de vue de l'acteur. Accorder le primat à l'intrinsèque ne doit pas être confondu avec « donner le monopôle de l'expression de la conscience préreflexive » (Theureau, 2006, p. 127). « L'articulation des activités individuelles et de l'activité collective ne peut être complètement analysée que si l'on va au-delà des cours d'expérience (...) sans se limiter à sa partie préreflexive » (Theureau, 2003, p. 8). Les descriptions extrinsèques permettront de mettre à jour ce qui ne fait pas expérience pour l'acteur ; par exemple, la répartition spatiale du collectif dans son environnement. Cette forme spatiale est issue des interactions locales des acteurs avec leur environnement. Les descriptions extrinsèques permettent au chercheur d'interpréter par inférence certaines observations, « l'observateur peut décrire des entités extérieures que le système lui-même ne peut pas décrire, soit parce qu'il ne peut pas interagir avec elles, soit parce qu'il ne peut pas compenser les déformations qu'elles lui causent » (Varela, 1989, p. 77). L'analyse de la description extrinsèque sur le collectif d'acteur gagne à être complétée par une description intrinsèque. Par exemple, pour comprendre les usages de l'espace et du matériel, il est heuristique de croiser les matériaux issus d'une description extrinsèque avec ceux issus d'une description intrinsèque. Ainsi, l'analyse s'appuie sur des allers retours entre le collectif et l'individuel.

Pour conclure, l'activité individuelle-sociale et la configuration d'activité collective sont deux niveaux autopoïétiques donnant deux visions différentes et complémentaires de l'activité collective. Ce sont des réductions opératoires pertinentes dans le sens où elles apportent deux éclairages heuristiques de l'activité collective en cohérence avec le cadre théorique.

Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre est consacré à la méthodologie retenue pour répondre à notre objet d'étude sur l'activité collective en classe, dans la continuité avec le cadre théorique du cours d'action.

- La première partie précise comment s'est construit le terrain de recherche.
 - La section 1 montre la construction des conditions éthiques.
 - La section 2 expose l'enquête exploratoire qui a permis de délimiter l'objet d'étude, de tester et d'adapter les outils méthodologiques.
 - La section 3 présente le contexte de l'enquête avec les enseignants d'EPS "réussissants" et les établissements ÉCLAIR.

- La deuxième partie précise la procédure de recueil de données.
 - La section 1 montre la méthodologie de construction des matériaux d'observation à l'aide d'enregistrements audio-visuels et de notes ethnographiques.
 - La section 2 expose la méthodologie de construction des matériaux d'entretien d'autoconfrontation.

- La troisième partie précise la procédure de traitement des données.
 - La section 1 synthétise la reconstruction des cours d'action individuels-sociaux typiques de l'enseignant et des élèves.
 - La section 2 explique comment a été étudiée la forme typique de la configuration d'activité collective en classe.

1 Terrain de recherche

Pour cette recherche, conduite selon une démarche anthropologique, la construction du terrain a été faite en trois étapes : a) la construction des conditions éthiques nécessaires à la mise en place de l'étude, b) une enquête exploratoire et c) une enquête principale.

1.1 Construction des conditions éthiques

Notre partenariat avec les participants (enseignants et élèves) s'est construit progressivement à partir d'un contrat établissant les conditions de participation, afin de pouvoir s'immiscer dans les situations intimes de classe. Le contrat s'est fondé sur : a) un accord concernant les objectifs de l'étude, b) un accord sur le droit à l'image et sur la confidentialité des données et c) une soumission prioritaire des résultats de l'étude aux acteurs.

L'accord sur les objectifs a été une première étape de contractualisation que nous avons construite avec les participants. Avant de s'engager dans la recherche, le protocole de recherche et l'objet général de l'étude : « Le fonctionnement d'une classe ÉCLAIR⁷ en gymnastique par ateliers » ont été expliqués aux participants. Nous avons tâché d'être le plus transparents possible pour que les participants sachent ce qui était attendu d'eux avant de donner leur accord. L'approche compréhensive de l'étude a été aussi précisée. Il a été expliqué que nous étions là pour comprendre et non pour juger, et cela a été répété tout au long de l'étude : « Tu sais, tu peux tout me dire, je ne suis pas là pour te dire si c'est bien ou pas (bien) ; mon but c'est juste de comprendre ce que tu fais ». Les acteurs partenaires ont donc été mis en confiance en précisant qu'aucun jugement ne serait porté. Il leur a aussi été expliqué que c'est eux qui possédaient le savoir et que pour y accéder, nous avions besoin de leur aide. Le fait que nous soyons aussi enseignants a aidé les enseignants partenaires de la recherche à s'engager de manière authentique dans l'étude. Progressivement, ils ne se sont plus sentis évalués ou jugés. De plus, une information à toute la classe a eu lieu avant chaque séance. Il a été expliqué à la classe les raisons de notre venue et le matériel utilisé a été présenté.

⁷ Au départ de la recherche, les établissements choisis étaient classés en Réseaux Ambition Réussite (RAR). Ils ont tous été reclassés ÉCLAIR avec la nouvelle politique d'éducation prioritaire de 2010. Dans les deux cas, ils font partie des établissements reconnus comme les plus difficiles de France, à la tête de l'éducation prioritaire.

Le droit à l'image et à la diffusion a été formalisé différemment en fonction des établissements partenaires. Au sein de notre collège (collège Anatole France), les accords ont été essentiellement verbaux ; nous connaissions les participants qui n'ont pas eu besoin de formaliser un contrat écrit pour nous faire confiance. Dans les autres établissements, la contractualisation du droit à l'image et à la diffusion a été plus formelle : entrevue avec le chef d'établissement, accord signé par l'enseignant, information de l'équipe éducative des classes (lors du conseil de classe), contrat signé sur le droit à l'image par les familles. L'enjeu de ce contrat était d'établir une relation de confiance avec les partenaires de l'étude, en précisant que les données recueillies seraient confidentielles et ne seraient pas diffusées en dehors de cette recherche. Cette précision a été essentielle pour les élèves qui étaient très suspicieux sur la réutilisation des images ou des verbatim. Ils craignaient que ces données ne soient réutilisées contre eux. Le partenariat avec les élèves a été construit en expliquant que ce qu'ils disaient ou faisaient resterait confidentiel et ne serait en aucun cas diffusé à leur enseignant, ni aux autres, ni au chef d'établissement. Ce partenariat s'est construit en continu tout au long de l'étude, cette clause de confidentialité a été souvent répétée pour que les élèves se livrent pleinement. Les élèves ont constaté au fur et à mesure qu'il n'y a pas eu « de fuite ». De plus, la confiance des élèves vis-à-vis de nous a été à construire. Certains élèves étaient méfiants car ils savaient que nous étions aussi enseignants et que nous avions donc des contacts avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique. Dans le cadre de l'étude, un tutoiement réciproque a été adopté en précisant constamment que nous n'avions pas un statut d'enseignant dans le cadre de cette étude : « Tu sais, tu peux tout me dire, je ne suis pas prof là. Tu peux me dire que tu fais n'importe quoi, moi je ne suis pas là pour juger ». Ces précisions ainsi que l'utilisation d'un langage proche d'eux (langage familier avec des mots d'argot) ont favorisé la construction de matériaux authentiques, notamment lors des situations d'entretien pour que les élèves expriment sincèrement leur expérience en classe.

Après chaque entrevue avec l'enseignant et l'élève, les retranscriptions leur ont été présentées. Chacun d'entre eux a eu l'occasion de supprimer ou de refuser l'utilisation des données le concernant. Ensuite, après le traitement des données, les résultats ont été soumis à l'ensemble des acteurs pour discussion et échange. La soumission des résultats n'a pas suscité un grand engouement chez les élèves. Les enseignants, eux, étaient plus intéressés et ont alimenté de nombreuses discussions informelles. Cette démarche a construit une relation de confiance mutuelle, permettant aux participants de la recherche de se confier sans crainte ou suspicion.

Pour conclure, la construction des conditions éthiques de l'enquête s'est faite de manière progressive à partir d'un contrat préalablement expliqué et sans cesse précisé. Il a donc fallu du temps pour construire ce partenariat, c'est pour ça que la plupart des études de cas ont porté sur un cycle d'enseignement ou que certains enseignants ont été partenaires avec plusieurs classes. Cette construction des conditions de l'enquête a permis de créer une relation de confiance mutuelle avec les enseignants et les élèves.

1.2 Enquête exploratoire

L'enquête exploratoire a eu un objectif double, de construction de l'objet d'étude et de construction méthodologique. Conformément à la présentation du Chapitre 1, cette démarche s'est inscrite dans une démarche compréhensive inversant les phases de construction de l'objet (Kaufmann, 1996) par rapport à une démarche hypothético-déductive. L'objet d'étude a été délimité progressivement à partir du milieu particulier des établissements « difficiles ». Le questionnement initial était personnel : comment faire pour que la classe « tourne » et que « ça tienne » durant toute une leçon sans heurt ou sans abandon des élèves ? (cf. « Objet d'étude. Introduction », P. 13). À partir de cette question une enquête exploratoire a été conduite dans différentes disciplines (français, histoire-géographie, mathématiques et EPS), dans différents milieux (collège « très défavorisé » en comparaison avec un collège « très favorisé »), dans différentes activités physiques sportives et artistiques (handball, acrosport, gymnastique) et avec différents enseignants (novice⁸, référent⁹, etc.) (Tableau 1, p. 87).

EPS : Acrogym Collège A. France ÉCLAIR 4 ^{ème}		
Séance 4/7 durée 2h 7/12/04 Code n°I 1 camera en plan d'ensemble	Élève Alice Entretien d'autoconfrontation de 2 ^{ème} niveau AC : 9/12/2004 durée 15' Code : I Alice 4/7	Enseignant V.
EPS : Gymnastique par ateliers Collège G. Rieux 6 ^{ème}		
Séance 2/7 durée 2h 01/03/06 Code n°II 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Caroline Entretien d'autoconfrontation de 1 ^{er} niveau AC : 02/03/06 durée 42' Code : II Caroline 2/7	Enseignant F.
Séance 4/7 durée 2h 15/03/06 Code n°III 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève	Élève Yoav Entretien d'autoconfrontation de 1 ^{er} niveau AC : 16/03/06 durée 64' Code : III Yoav 4/7	Enseignant F.

⁸ Les enseignants novices étaient des étudiants-stagiaires en master.

⁹ Les enseignants référents ont un statut particulier dans les établissements de l'Éducation Prioritaire ; ils ont pour mission d'aider à piloter les établissements et de faire les liaisons entre les enseignants, les élèves et les familles.

étudié		
Séance 6/7 durée 2h 29/03/06 Code n°IV 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Simon Entretien d'autoconfrontation de 1 ^{er} niveau AC : 03/04/06 durée 52' Code : IV Simon 6/7	Enseignant F.
Histoire géographique Collège A. France ÉCLAIR 5 ^{ème}		
Séance durée 1h 30/04/06 Code n°V	Notes ethnographiques sur les interactions entre élèves en classe Code : V Notes HG	Enseignant P. Notes ethnographiques sur les interactions enseignant-élèves Code : V Notes HG
Mathématiques Collège A. France ÉCLAIR 3 ^{ème}		
Séance durée 1h 23/11/06 Code n°VI 1 camera en plan d'ensemble	Élève Mohamed Notes ethnographiques Code : VI Mohamed Maths	Enseignant M. AC : 30/11/06 durée 40' Code : VI Enseignant M. Maths
Séance durée 1h Code n°VII 1 camera en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Mohamed Notes ethnographiques Code : VII Mohamed Maths	Enseignant M.
Mathématiques Collège A. France ÉCLAIR 4 ^{ème} très difficile		
Séance durée 1h 30/11/06 Code n°VIII 1 caméra en plan d'ensemble	Notes ethnographiques sur les interactions entre élèves en classe Code : VIII Notes Maths	Enseignant M. Notes ethnographiques sur les interactions enseignant-élèves Code : VIII Notes Maths
Français Collège A. France ÉCLAIR 5 ^{ème}		
Séance durée 1h 05/12/06 Code n°IX	Notes ethnographiques sur les interactions entre élèves en classe Code : IX Notes Français	Enseignant V. Notes ethnographiques sur les interactions enseignant-élèves Code : IX Notes Français
EPS Hand ball Collège A. France ÉCLAIR 4 ^{ème}		
Séance 7/7 durée 2h 21/12/06 Code n°X 1 caméra en plan d'ensemble	Notes ethnographiques Code : X Notes HB	Enseignant D. novice
Collège A. France ÉCLAIR		
Entretien semi directif 01/02/07 Code n°XI		Enseignant J. référent référent du RAR Enseignant semi-directif Entretien : 01/02/07 durée 31' Code : XI Enseignant J. Entretien
EPS Acrosport Collège A. France ÉCLAIR 5 ^{ème}		
Séance 5/6 09/09/06 Code n°XII 1 caméra en plan large dirigée sur l'enseignant		2 Enseignants stagiaires PLC1 novices Notes ethnographiques Code : XII Enseignant PLC1 Notes
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 5 ^{ème}		
Séance 5/7 durée 2h 03/07/04 Code n°XIII 1 caméra en plan d'ensemble		Enseignant stagiaire Master 1 novice Entretien d'autoconfrontation de 2 ^{ème} niveau AC : 03/07/04 durée 77' Code : XIII Enseignant M1 5/7

Tableau 1 : Enquête exploratoire sur les pratiques de classe dans les établissements « difficiles »

La délimitation de l'objet d'étude relative à l'activité collective dans les classes « difficiles » s'est faite par imprégnation. Fort de ces différentes études de cas de l'enquête exploratoire, l'objet d'étude est apparu progressivement comme une évidence s'imposant à ces milieux « difficiles ». Il est peu aisé de relater cette apparition, mais cet objet d'étude a émergé de la masse des matériaux. Ce n'est qu'une fois identifiés, que tous les matériaux se sont articulés a posteriori. Au départ, l'objet d'étude est né d'une question professionnelle personnelle : « comment faire pour que la classe 'tourne' et que 'ça tienne' durant toute une leçon sans heurt ou sans abandon des élèves ? » (cf. « Objet d'étude. Introduction », P. 13).

L'enquête exploratoire qui a suivi, a montré la pertinence de cette question dans les milieux ÉCLAIR et pas seulement en EPS. Elle a permis de renforcer la pertinence sociale et professionnelle de ce problème professionnel lié au « travail collectif » dans les classes ÉCLAIR et de délimiter progressivement notre objet vers l'étude de « l'activité collective » en classe d'EPS.

L'enquête exploratoire a aussi permis de construire la méthodologie de recherche. Divers outils ont été testés : notes ethnographiques, enregistrements audio-visuels et entretiens d'autoconfrontation de premier niveau, entretiens d'autoconfrontation de deuxième niveau (Theureau & Jeffroy, 1994), entretien semi-directif sans usage de la vidéo (Kaufmann, 1996) (Tableau 1, p. 87). L'enjeu était de construire des matériaux valides pour la recherche. D'une part, l'enquête exploratoire a permis une familiarisation avec certains outils : le maniement vidéo, le guidage d'entretien. Par exemple, notre attitude en entretien a évolué au cours de l'enquête exploratoire. Au départ, nous avons essayé d'avoir une attitude mimétique vis-à-vis de l'interviewé, de reproduire sa posture, son rythme de parole et de lui laisser beaucoup de temps de parole en posant peu de questions, en ne lui coupant jamais la parole, comme il est conseillé dans certains guides d'entretien (e.g., Vermersch, 1997). Mais, cette attitude nous a mis mal à l'aise et ne produisait pas de matériaux riches. Donc par la suite, notre attitude a été progressivement modifiée en étant beaucoup plus directive, en utilisant les relances pour inciter l'interviewé à décrire son expérience, en adoptant l'humour et la controverse pour le pousser à se livrer pleinement. D'autre part, cette enquête exploratoire nous a aidés à sélectionner des outils permettant de construire des matériaux plus riches et fiables. Les entretiens semi-directifs et les entretiens d'autoconfrontation de deuxième niveau ont donc été abandonnés car ils produisaient plus d'explications générales sur l'enseignement que de connaissance sur ce qui se passait réellement dans les classes.

1.3 Enquête

Les études de cas se sont donc déroulées dans le contexte de collège ÉCLAIR, de la banlieue urbaine, lilloise, en EPS, dans un format de travail par ateliers. L'enquête s'est effectuée en partenariat avec 7 enseignants "réussissants" et 37 élèves différents appartenant à des classes de la 6^{ème} à la 4^{ème}. Au total 27 séances d'EPS ont été étudiées avec un suivi complet de 5 cycles d'enseignement (Tableau 2, p. 91).

EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 6 ^{ème}		
Séance 4/6 durée 2h 24/03/07 1 caméra en plan d'ensemble Code n°1	<p>Élève Alex AC : 24/03/07 durée 47' Code : 1 Alex 4/6 ALT-PE</p> <p>Élève Nicolas AC : 25/03/07 durée 48' Code : 1 Nicolas 4/6 ALT-PE</p> <p>Élève Brahim AC : 25/03/07 durée 44' Code : 1 Brahim 4/6 ALT-PE</p>	Enseignant "réussissant" R.
Séance 5/6 durée 2h 31/03/07 Code n°2 1 caméra en plan d'ensemble	<p>Élève Alex Code : 2 Alex 5/6 ALT-PE</p> <p>Élève Brahim AC : 01/04/07 durée 46' Code : 2 Brahim 5/6 ALT-PE</p>	Enseignant "réussissant" R.
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France 5 ^{ème}		
Séance 1/4 durée 2h 25/04/07 Code n°3 1 caméra en plan d'ensemble 3 caméras en plan large sur les 3 ateliers des 4 élèves étudiés 4 micros clef USB disposés sur l'enseignant et les 3 élèves étudiés	<p>Élève Mohamed AC : 27/05/07 durée 51' Code : 3 Mohamed 1/4 ALT-PE Codage de la position et des déplacements</p> <p>Élève Megda AC : 25/04/07 durée 47' Code : 3 Megda 1/4 ALT-PE Codage de la position et des déplacements</p> <p>Élève Soufiane AC : 29/05/07 durée 54' Code : 3 Soufiane 1/4 ALT-PE Codage de la position et des déplacements</p> <p>Élève Tony AC : 13/11/08 durée 53' Code : 3 Tony 1/4 ALT-PE Codage de la position et des déplacements</p> <p>Élèves Erguez, Benjamin, Aris, Nawel, Sarah, Grande, Marie, Lucie, Wendy Code : 3 Erguez 1/4 ALT-PE Codage de la position et des déplacements</p>	Enseignant "réussissant" W. AC : 07/12/2006 durée 61' Code : 3 Enseignant W. 1/4 Codage des déplacements de l'enseignant

Séance 2/4 durée 2h 02/05/07 Code n°4 1 caméra en plan d'ensemble	Élève Mohamed Code : 4 Mohamed 2/4 ALT-PE Élève Megda Code : 4 Megda 2/4 ALT-PE Élève Soufiane Code : 4 Soufiane 2/4 ALT-PE	Enseignant "réussissant" W.
Séance 3/4 durée 2h 09/05/07 Code n°5 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large sur Megda	Élève Megda AC : 09/05/07 durée 44' Code : 5 Megda 3/4	Enseignant "réussissant" W.
Séance 4/4 durée 2h 30/05/07 Code n°6 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large sur Megda	Élève Megda AC : 23/06/07 durée 46' Code : 6 Megda 4/4 ALT-PE	Enseignant "réussissant" W.
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 6 ^{ème}		
Séance 5/8 durée 2h 23/03/08 Code n°7 1 caméra en plan large sur l'atelier	Élèves Fatima, Ilam, Aisatoum, Vanessa Notes ethnographiques Code : 7 Fatima, Ilam, Aisatoum, Vanessa 5/8 Notes	Enseignant "réussissant" D.
Séance 6/8 durée 2h 30/03/08 Code n°8 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large sur l'élève étudié	Élèves Aisatoum AC : 30/03/08 durée 14' Code : 8 Aisatoum 6/8 Élèves Vanessa AC : 30/03/08 durée 25' Code : 8 Vanessa 6/8 Élève Ilam AC : 30/03/08 durée 19' Code : 8 Ilam 6/8 Élève Fatima AC : 30/03/08 durée 39' Code : 8 Fatima 6/8	Enseignant "réussissant" D.
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 4 ^{ème}		
Séance 2/6 durée 2h 25/01/09 Code n°9 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Omar AC : 02/02/09 durée 51' Code : 9 Omar 2/6	Enseignant "réussissant" W.
Séance 3/6 durée 2h 01/02/09 Code n°10 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Junaid Notes ethnographiques Code : 10 Junaid 3/6 Notes	Enseignant "réussissant" W.
Séance 4/6 durée 2h 08/02/09 Code n°11 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Romain AC : 13/02/09 durée 40' Code : 11 Romain 4/6	Enseignant "réussissant" W.
Séance 5/6 durée 2h 15/02/09 Code n°12 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Damien Notes ethnographiques Code : 12 Damien 5/6 Notes	Enseignant "réussissant" W.
Séance 6/6 durée 2h 22/02/09	Élève Romain Notes ethnographiques	Enseignant "réussissant" W.

Code n°13 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Code : 11 Romain 6/6 Notes	
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 4 ^{ème}		
Séance 3/6 durée 2h 29/03/09 Code n°14 4 ^{ème}		Enseignant "réussissant" D. AC : 02/04/07 durée 19' Code : 14 Enseignant D. 3/6
EPS Gymnastique par ateliers Collège Mme de Staël ÉCLAIR 6 ^{ème}		
Séance 6/7 durée 2h 07/01/08 Code n°15 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'enseignant étudié		Enseignant "réussissant" De. Professeur principal de la classe AC : 09/01/08 durée 87' Code : 15 Enseignant De. 6/7
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 6 ^{ème}		
Séance 2/6 durée 2h 31/01/08 Code n°16 1 caméra en plan d'ensemble 1 caméra en plan large dirigée sur l'élève étudié	Élève Anthony AC : 01/02/08 durée 47' Code : 16 Anthony 2/6	Enseignant "réussissant" W. AC : 05/02/08 durée 70' Code : 16 Enseignant W. 2/6
EPS Gymnastique par ateliers Collège A. France ÉCLAIR 6 ^{ème} Les entretiens se sont effectués avec tous les élèves d'un même atelier		
Séance 1/5 durée 2h 07/02/08 Code n°17	Élèves Mohamed & Olivier AC : 28/02/08 durée 25' Code : 17 Mohamed & Olivier 1/5	Enseignant "réussissant" J. prof référent RAR, Professeur principal de la classe AC : 26/02/08 durée 57' Code : 17 Enseignant J. 1/5
Séance 2/5 durée 2h 28/02/08 Code n°18	Élèves Mariam & Soumaya AC : 06/03/08 durée 33' Code : 18 Mariam & Soumaya 2/5	Enseignant "réussissant" J.
Séance 3/5 durée 2h 06/03/08 Code n°19	Élèves Inès, Jennifer, Lynda & Melissa AC : 13/03/08 durée 24' Code : 19 Inès, Jennifer, Lynda & Melissa 3/5 Élèves Mohamed, Olivier & Oussama AC : 13/03/08 durée 19' Code : 19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5	Enseignant "réussissant" J. AC : 11/03/08 durée 49' Code : 19 Enseignant J. 3/5
Séance 4/5 durée 2h 13/03/08 Code n°20	Élèves Abdelhamid & Jennifer AC : 14/03/08 durée 47' Code : 20 Abdelhamid & Jennifer 4/5 Élèves Hanane & Maureen AC : 20/03/08 durée 36' Code : 20 Hanane & Maureen 4/5 Élèves Eva & Miriam AC : 20/03/08 durée 18' Code : 20 Eva & Miriam 4/5 Élèves Inès & Lynda AC : 20/03/08 durée 13' Code : 20 Inès & Lynda 4/5	Enseignant "réussissant" J. AC : 18/03/08 durée 49' Code : 20 Enseignant J. 4/5
Séance 5/5 durée 2h 20/03/08 Code n°21	Élèves Hamza & Dylan AC : 06/05/08 durée 49' Code : 21 Hamza & Dylan 2/5	Enseignant "réussissant" J.

Tableau 2 : Récapitulatif des contextes d'étude (établissements, classes, participants, dates des leçons)

1.3.1 Les enseignants "réussissants"

Les enseignants "réussissants" dans ces milieux « difficiles » sont ceux qui parviennent à "faire cours". Cette appellation vient de Chauveau (2001) qui a montré que l'efficacité pédagogique dans l'éducation prioritaire était liée aux « maîtres réussissants ». Cette appellation dépasse les notions « d'enseignants experts » dont l'un des critères est l'ancienneté sur le poste (Tochon, 1995). Il a été d'ailleurs montré que l'ancienneté de l'enseignant n'apparaît pas comme un critère de réussite en éducation prioritaire (Chauveau, 2001). La notion d'enseignant "réussissant" est typique des milieux « difficiles ». Ce sont les enseignants qui parviennent le mieux à mettre les élèves en activité apprenante pendant la plus grande partie du temps scolaire. Ils ont, entre autres, la capacité à gérer le groupe-classe, à organiser la vie scolaire (le « vivre ensemble ») et l'activité cognitive collective (« l'apprendre ensemble ») (Chauveau, 2001, p. 150). Dans cette recherche, les enseignants "réussissants" étaient ceux a) qui avaient accepté de participer à l'étude, b) qui vivaient positivement leur cours. Dans notre étude, beaucoup d'enseignants avaient refusé de participer à la recherche en disant « qu'ils avaient suffisamment de mal comme ça, qu'ils voulaient déjà parvenir à tenir leur classe avant d'accepter d'être filmés ». De plus, les enseignants qui ont été retenus, avaient un rapport positif à leur métier et estimaient réussir à faire cours malgré les « difficultés » du contexte.

1.3.2 Le contexte de l'établissement : Caractéristiques du collège A. France

La majorité des études de cas a été effectuée dans le collège A. France. Il s'agit d'un petit collège (350 élèves) de la banlieue lilloise appartenant depuis plus de vingt ans à l'éducation prioritaire. Les nombreuses difficultés sociales, scolaires et civiques de ces élèves l'ont toujours placé dans les programmes phares de l'éducation prioritaire : d'abord ZEP, puis RAR, il appartient maintenant au dispositif ÉCLAIR. Voici quelques-unes de ses caractéristiques saillantes :

- il comprend une SEGPA, une classe d'accueil et une section sportive scolaire badminton ;
- plus de 50% des catégories socio professionnelles sont considérées comme « basses » ;
- évaluations à la rentrée de 6^{ème} (maths, français) : résultats autour des 50 sur 100, ce qui est bien en dessous de la moyenne départementale et nationale ;

- réussite au brevet : 53% contre 72% dans le département ;
- orientation post 3^{ème} : plus de 50% des élèves sont orientés vers une filière professionnelle.

Les classes retenues pour l'étude allaient de la 6^{ème} à la 4^{ème}. Les huit classes participant à l'étude étaient considérées comme étant « très difficiles » par l'équipe éducative. Il s'agissait principalement des classes de 6^{ème} et 5^{ème} car en 4^{ème} et surtout en 3^{ème} (aucune étude dans ce niveau de classe), l'enseignement de la gymnastique avait été remplacé par l'acrogym, ou l'acroport. La classe de 5^{ème} (codée 3 Classe 1/4) a été particulièrement étudiée grâce à la richesse des matériaux recueillis avec 4 caméras, 4 micro et 5 séquences d'entretien d'autoconfrontation.

Les cycles de gymnastique étudiés ont duré de 4 à 8 séances de 2h (un cycle n'a duré que quatre séances, plusieurs cours ayant été annulés). Le projet d'EPS fixait les compétences et les contenus à acquérir. Les séances étudiées avaient toutes un fonctionnement analogue :

- ateliers correspondant à des verbes d'action : tourner, se renverser, voler, franchir ;
- groupes de 3 à 5 élèves déterminés par l'enseignant ;
- plusieurs exercices concernant le même verbe d'action dans chaque atelier ;
- les exercices et consignes étaient écrits sur une fiche fixée contre le mur dans chaque atelier. Certains enseignants utilisaient aussi une fiche de suivi sur laquelle les élèves devaient valider les exercices qu'ils effectuaient (Annexe 11 : Fiches d'atelier, p. 422 ; Annexe 12 : Fiches de suivi, p. 429).

Le format pédagogique de travail par ateliers correspondait à une organisation stable de l'espace, consignée dans le projet d'EPS. Quatre « ateliers » étaient disposés les uns à côté des autres, le long du mur, dans la longueur du gymnase (Figure 1, p. 94 ; Figure 2, p. 95). Les élèves, sous le contrôle de l'enseignant, installaient le matériel relatif à différents agrès de gymnastique : un atelier 'Tourner' de roulades avec des plans inclinés en mousse, un atelier 'Se renverser' : appui manuel renversé avec un plinth et un plan incliné ; un atelier 'Franchir' : saut de cheval avec tremplin et un atelier 'Voler' de sauts avec un mini trampoline (Annexe 11 : Fiches d'atelier, p. 422). Le matériel était composé de tapis, de plans inclinés, de trampolines, de tremplins, de plinths, de chevaux. L'enseignant avait divisé la classe en petits groupes et orienté chaque groupe vers un atelier. Les groupes d'élèves formaient des îlots qui étaient dispersés dans l'espace mais circonscrits à chaque emplacement délimité par un atelier.



Figure 1 : Vue d'ensemble du gymnase

Organisation matérielle du gymnase

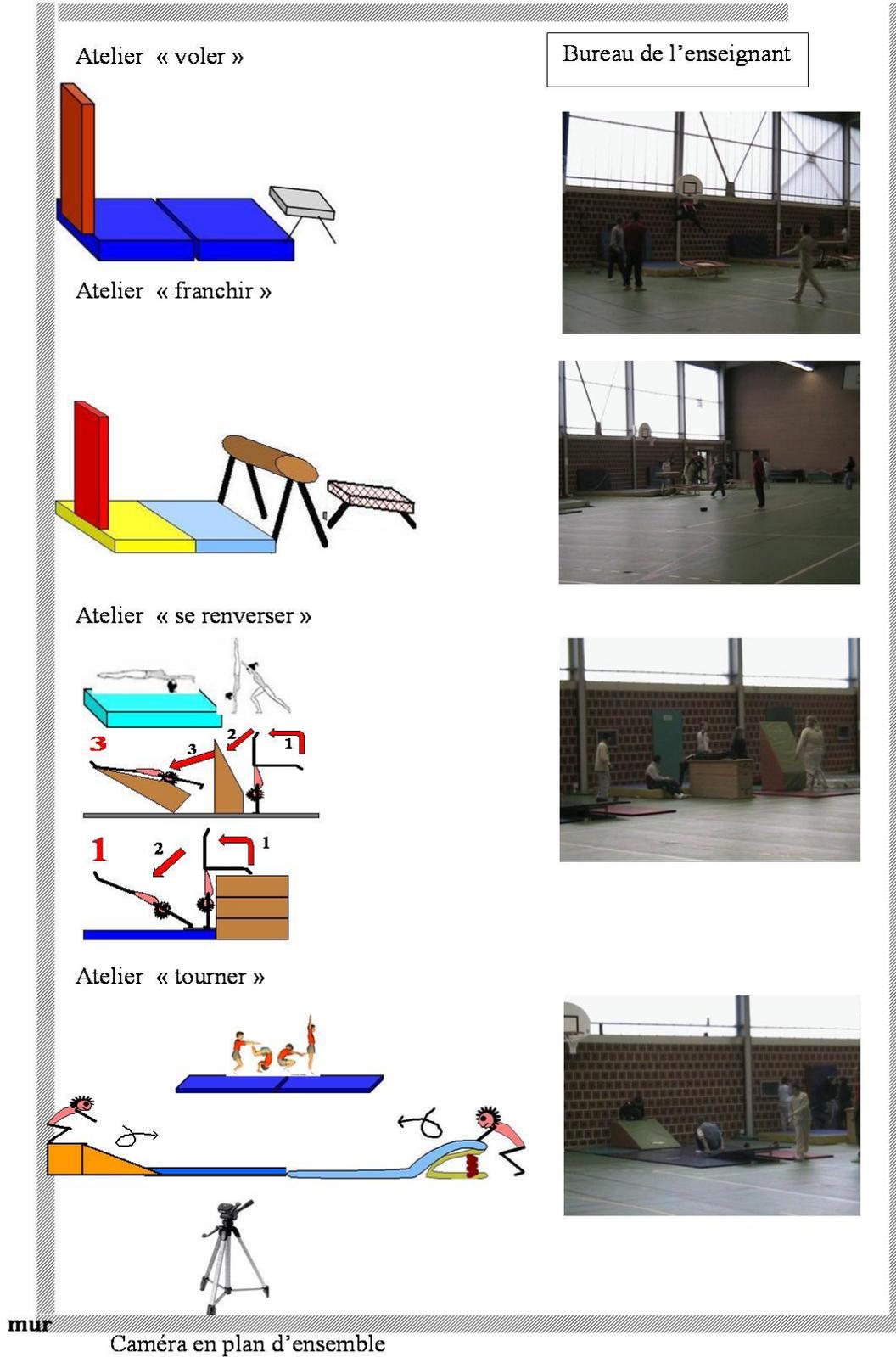


Figure 2 : Organisation du matériel dans l'espace du gymnase

Le projet du cycle Gymnastique

Dans le collège A. France, les enseignants d'EPS s'étaient concertés pour élaborer une progression commune dans les différentes activités physiques enseignées, en relation avec les textes officiels. Les nouveaux programmes d'EPS de 2008 ont fait évoluer le projet dans certaines activités mais pas en gymnastique. Le projet de cycle de gymnastique restait conçu sur la base des anciens programmes fixant un curriculum en termes : d'objectifs généraux, de compétences, de connaissances générales et de compétences groupales. Le projet de gymnastique du collège précisait : a) les visées éducatives en gymnastique, b) les compétences visées.

Visées éducatives du projet d'EPS en gymnastique :

- gérer et s'engager consciemment en sécurité ;
- créer des repères personnels ;
- connaissance de soi (connaissance de ses capacités, de ses points forts).

Compétences visées en gymnastique

Les cycles étaient programmés sur une quinzaine d'heures ; cependant divers problèmes organisationnels ont conduit certains à être écourtés.

Compétences et connaissances générales :

- faire des choix pertinents par rapport à son niveau ;
- entrer dans une dynamique de projet d'enchaînement.

Compétences groupales :

- être capable de choisir et d'effectuer un parcours regroupant plusieurs enchaînements spécifiques à différents ateliers ;
- enchaîner les différents ateliers par des éléments de liaison ;
- avoir un projet d'enchaînement en fonction de son niveau dans chaque agrès (niveau A, B ou C) ;
- être capable d'enchaîner et de maîtriser différentes actions gymniques : Tourner, Franchir, Se renverser, Voler.

2 Recueil des données

Deux types de données ont été recueillis : a) des données d'observation et d'enregistrement audiovisuel des actions et communications en classe des élèves et de leur enseignant ; b) des données d'entretien d'autoconfrontation.

2.1 Données d'observation et d'enregistrement

2.1.1 Données d'observation

Les données d'observation ont été saisies sous forme de notes ethnographiques rendant compte des éléments hors du champ des caméras (passage dans les vestiaires, arrivée d'un nouvel élève, etc.), ou des éléments pouvant aider la compréhension de l'activité collective (les « times codes » de changement d'organisation collective, les interactions entre élèves du même atelier ou situées dans des ateliers différents, la circulation entre les ateliers, la propagation du désordre, des comportements de l'enseignant ou des élèves paraissant particulièrement énigmatiques, etc.). Ces données servaient principalement a) à compléter les enregistrements audio-visuels et b) à préparer l'autoconfrontation.

2.1.2 Données d'enregistrement

Les enregistrements audio-visuels ont été réalisés à l'aide d'une à quatre caméras numériques (leur nombre variant en fonction du nombre d'acteurs partenaires). Au total, 32 séances ont été filmées, donnant accès à une base vidéo de plus de 60 heures. Les enregistrements audio-visuels ont suivi un protocole identique :

- la première caméra filmait un « plan d'ensemble » de la classe permettant d'identifier tous les élèves et l'enseignant. Elle était munie d'un objectif « grand angle » et était positionnée « en plongée » pour permettre une vue du dessus offrant le moins de vis-à-vis possible (le plus souvent sur le but de handball) ;
- les autres ciblaient en « plan large » l'activité de chaque élève au sein de son atelier. Lorsqu'il y avait plus de deux caméras, des aides éducateurs venaient aider ;

- les micros ont permis d'enregistrer les communications des élèves. Il s'agissait de « clefs USB dictaphone » placées autour du cou des acteurs. Ce dispositif avait pour but de gêner le moins possible les pratiques gymniques des élèves, ces derniers ayant par ailleurs l'habitude de porter des lecteurs MP3 autour du cou.

Pour déranger le moins possible les acteurs dans leurs pratiques, notre présence et les caméras ont été masquées par un positionnement contre un mur sur le côté ou dans le coin du gymnase. De plus, pour habituer les élèves et l'enseignant, la plupart du temps le dispositif a été installé une à deux séances avant. De même, le début des séances était filmé (prise en main, mise en place du matériel, échauffement, etc.) pour familiariser les acteurs aux caméras, même si cela ne servait pas pour l'étude.

2.2 Données d'autoconfrontation¹⁰

Au total, 40 séances d'entretien d'autoconfrontation ont été menées. Elles étaient faites le plus tôt possible après l'enregistrement (en général la semaine suivante). Les techniques étaient conformes aux principes développés dans le Chapitre 2 (cf. 3.2.2 Principes méthodologiques, p. 72). Néanmoins, il a été procédé à certains ajustements pour une meilleure adaptation au contexte difficile et à l'objet d'étude relatif à l'activité collective.

Des entretiens d'autoconfrontations croisées ont été réalisés au départ de l'enquête (code 3) afin de bien comprendre les agissements d'un élève (Soufiane). Trois entretiens d'autoconfrontations ont été réalisés : une autoconfrontation de l'élève en question (3 Soufiane 1/4), une autoconfrontation croisée de son camarade d'atelier devant commenter les actions de Soufiane (3 Tony 1/4) et une autoconfrontation croisée de l'enseignant devant commenter les actions de Soufiane (3 Enseignant W. 1/4) (Annexe 4 : Autoconfrontations croisées, p. 338). Ces entretiens d'autoconfrontations croisées visaient à saisir l'intersubjectivité entre les acteurs.

Des entretiens d'autoconfrontations collectives de tous les élèves d'un atelier ont été réalisés afin d'obtenir plus d'informations sur le fonctionnement du collectif d'élèves dans l'atelier. Ces séances d'entretiens collectifs ont été menés lors d'un cycle entier (code 17, 18,

¹⁰ e.g., Annexe 2 : Autoconfrontation de l'enseignant De., p. 318 ; Annexe 3 : Autoconfrontations collectives, p. 336 ; Annexe 4 : Autoconfrontations croisées, p. 344.

19, 20, 21). Cette méthode a permis aux différents élèves de s'exprimer sur leur activité et de voir comment leurs actions se construisaient et évoluaient en fonction des actions des autres. L'entretien a été conduit de façon à ce que chacun exprime comment il avait vécu la situation par rapport aux autres (Annexe 3 : Autoconfrontations collectives, p. 330).

Des entretiens avec tous les acteurs d'une classe ont été réalisés afin d'avoir une vision précise sur le travail collectif. Il a été procédé à quatre séquences d'entretiens collectifs des élèves d'un atelier (correspondant aux quatre ateliers) et un entretien de l'enseignant lors d'une séance (code 20). Cette manière de procéder avait pour but d'obtenir les différentes expériences des acteurs du collectif de la classe et de pouvoir les comparer.

Pour faciliter la remise en situation, les traces les plus riches possibles de l'activité passée ont été présentées : une photocopie des documents utilisés dans le cours (fiches des ateliers, fiches de suivi, objectif de séance pour l'enseignant, etc.), les notes ethnographiques, le montage vidéo. Le montage vidéo permettait : a) de mettre en parallèle les enregistrements de la caméra et les enregistrements audio de la clef USB et b) de multiplier les angles de vue dans certains cas.

Les acteurs partenaires étaient mis en confiance : d'une part en précisant qu'aucun jugement ne serait porté ; et d'autre part en expliquant qu'ils étaient possesseurs du savoir et que pour y accéder nous avions besoin de leur aide.

Les segments de séance étudiés étaient principalement à notre initiative. Ils étaient choisis lors de la prise de note ethnographique et en visionnant les vidéos. Les segments choisis correspondaient à des moments où, de notre point de vue extérieur, l'activité collective de la classe était mise en péril : agitation entre élèves, circulation entre les ateliers, changement d'atelier de l'enseignant, etc. L'enseignant pouvait s'il le désirait revenir sur certains passages paraissant marquants pour lui.

Le questionnement et les relances portaient sur le rôle d'autrui dans sa propre activité. Les premières questions visaient à mettre en confiance l'acteur en lui demandant simplement de décrire son expérience en classe en se focalisant sur ses actions « et là, qu'est-ce que tu

fais ? ». Puis, une enquête a été menée sur la prise en compte que l'acteur faisait des autres a) dans son représentamen : « Et lui tu l'as vu ? », dans sa connaissance : « Tu me dis que tu sais qu'avec eux tu peux t'amuser ? » et dans ses préoccupations : « Tu veux faire ça parce que l'enseignant est là ? ».

Les entretiens avec ces élèves en grande « difficulté » ont nécessité une adaptation particulière (Guérin, Riff, & Testevuide, 2004). Au départ, certaines situations d'entretien ne donnaient pas accès à beaucoup d'informations. Les élèves avaient du mal à se livrer. Il y avait de grands silences, les élèves répondaient brièvement : « non », « je sais pas », « je ne me souviens plus ». Très vite, il a fallu adapter la méthode :

- sélection d'élèves volontaires ;
- entretiens courts (inférieurs à une heure) ;
- précision systématique du contrat et de la confidentialité des données : « tu peux tout me dire, ce qui se passe ici, le prof n'en saura rien », « je ne suis pas là pour dire si c'est bien ou pas, je veux juste comprendre », etc. ;
- répétition des entretiens avec les mêmes élèves afin que les élèves comprennent ce qui était attendu d'eux ;
- utilisation de l'humour pour les mettre en confiance : rire avec les élèves, provocations « tu te moques de moi, c'était la semaine dernière et tu me dis que tu t'en souviens plus », etc. ;
- encouragements explicites lorsque les élèves exprimaient leur expérience : « super, tu vois ça je n'aurais pas pu le savoir sans toi, si tu ne me le dis pas, moi je ne peux pas le deviner, génial ! » ;
- arrêt de l'entretien face aux résistances des élèves : « tu veux rien me dire, tu ne te souviens de rien, tu préfères que l'on arrête ? ».

Ces différentes méthodes avaient pour but de collecter le maximum de matériaux relatant l'activité collective des acteurs dans la classe.

3 Traitement des données

Une fois les matériaux construits, ils ont été traités de manière spécifique à chacun des deux niveaux d'analyse de l'activité collective.

3.1 Les activités individuelles-sociales typiques des élèves et de l'enseignant

3.1.1 Catégorisation des comportements en classe : ALT-PE

L'outil de codage des comportements « Academic Learning Time in Physical Education » (ALT-PE) a été utilisé afin a) de catégoriser les comportements des élèves et de l'enseignant, b) d'estimer leur durée, et c) leur dynamique. Cet outil est apparu nécessaire pour renseigner les contraintes et effets du cours d'expérience. La phase d'enquête exploratoire a mis à jour une grande diversité de comportements avec un nombre important de transgressions. L'apparition des différents comportements a été quantifiée pour déterminer la part des comportements « off-task » et « on-task ».

L'outil ALT-PE, qui a été utilisé et adapté, est un outil de codage des comportements en classe, issu de la tradition behavioriste (Berliner, 1979; J. Brunelle, Tousignant, & Godbout, 1996; Parker, 1989; Siedentop, 1983; Siedentop, Tousignant, & Parker, 1982). Cet outil a été initialement utilisé pour évaluer les comportements des enseignants débutants. Entre 1972 et 1978, le groupe de recherche « *Beginning Teacher Evaluation Study* » (BTES) a créé « un concept qui permet de mesurer l'apprentissage individuel des étudiants en codant des variables observables de leurs comportements pendant qu'ils sont en situation d'apprentissage. Ce concept nommé ALT peut être défini comme la quantité de temps pendant laquelle un étudiant est engagé à réaliser une tâche "académique" en obtenant un bon degré de réussite » (Brunelle et al., 1996, p. 7). L'outil est ensuite apparu dans les recherches en EPS dès les années 80 sous l'appellation « l'ALT -PE interval recording instrument » (Berliner, 1979; J. Brunelle et al., 1996; Siedentop et al., 1982).

Cet outil ALT-PE a été adapté à une approche anthropologique du cours d'action.

Comme cela a été précisé dans le chapitre sur le cadre paradigmatique et théorique, notre approche a accordé le primat à l'intrinsèque. La description extrinsèque qu'offre l'ALT-PE est venue compléter les matériaux du cours d'expérience. Autrement dit, les matériaux de l'expérience de l'acteur (issues de l'autoconfrontation) ont été complétés, par une description de l'action sans préjuger des raisons qui animaient l'acteur quand il produisait et rendait manifeste ce comportement (issues de l'ALT-PE). Le codage de l'ALT-PE a permis de renseigner sur les contraintes et effets du cours d'expérience, pour pouvoir accéder au cours d'action individuel-social (Annexe 7 : Codage ALT-PE, p. 402). Par exemple, l'ALT-PE renseigne (entre autres) sur la durée d'apparition des comportements des élèves attendus par l'enseignant ; ces données ont été considérées comme des indicateurs de la préoccupation de travail, autrement dit des effets du cours d'expérience. Pour cette recherche, deux critères de codage ont été utilisés : a) la nature du comportement, b) sa durée (le comportement retenu est celui qui est le plus présent sur un intervalle de 10 secondes). L'ALT-PE a été utilisé pour 22 élèves et leur enseignant (Annexe 8 : Tableau de synthèse de l'ALT-PE, p. 414).

➤ Tableau de codage

Le tableau de codage utilisé a été celui construit par Gal-Petitfaux et Cizeron (2005) (Tableau 3, p. 104), qui est un remaniement des catégories de codage de l'ALT-PE (Berliner, 1979; J. Brunelle et al., 1996; Siedentop et al., 1982). Il précise les catégories permettant de classer les comportements des élèves et de l'enseignant.

Comportements de l'enseignant	Position de l'enseignant vis-à-vis de l'élève observé	Enseignant proche de l'élève (dans l'espace de son atelier)"	"I"
		Enseignant loin de l'élève (hors de l'espace de son atelier)	"O"
	Interlocuteur à qui l'enseignant s'adressait	La classe entière	"CL"
		Un groupe d'élèves	"GR"
		L'élève observé	"SC"
	Un élève différent de l'élève observé	"S"	

Type d'activité dans laquelle l'élève est engagé	L'élève est engagé dans la tâche motrice prescrite par l'enseignant	L'activité motrice de l'élève est appropriée (activité conforme et niveau de réussite satisfaisant)	"MOa"
		L'activité motrice de l'élève est inappropriée (activité non conforme ou niveau de réussite insatisfaisant)	"MOi"
	L'élève est engagé dans une tâche annexe accompagnant la tâche motrice prescrite par l'enseignant	L'élève a une activité cognitive telle que réfléchir, observer, écouter attentivement l'enseignant, remplir une fiche de travail	"ONc"
		L'élève a une activité sociale visant à conseiller un camarade ou l'aider en le manipulant corporellement lors de sa pratique motrice	"ONs"
		L'élève prend en charge le matériel en l'installant, en l'aménageant, ou en le rangeant	"ONm"
		L'élève attend son tour de passage en restant concentré	"ONw"
	L'élève n'est pas en activité motrice et n'est pas non plus engagé dans une tâche annexe prescrite par l'enseignant	L'élève attend passivement, sans pour autant déranger le cours de la leçon	"OFw"
		L'élève s'engage dans une autre tâche que celle prescrite par l'enseignant, mais qui n'est pas déviante	"OFt"
		L'élève est engagé dans une tâche déviante qui dérange l'enseignant ou d'autres élèves	"OFi"

Tableau 3 : Catégories de codage des comportements inspirées de l'outil ALT-PE (Gal-Petitfaux & Cizeron, 2005)

➤ Présentation graphique

Une fois les comportements codés (Annexe 7 : Codage ALT-PE, p. 402 ; Annexe 8 : Tableau de synthèse de l'ALT-PE, p. 414), ils ont été présentés sous forme graphique afin de pouvoir les comparer et d'avoir une vision d'ensemble (Figure 3, p. 105).

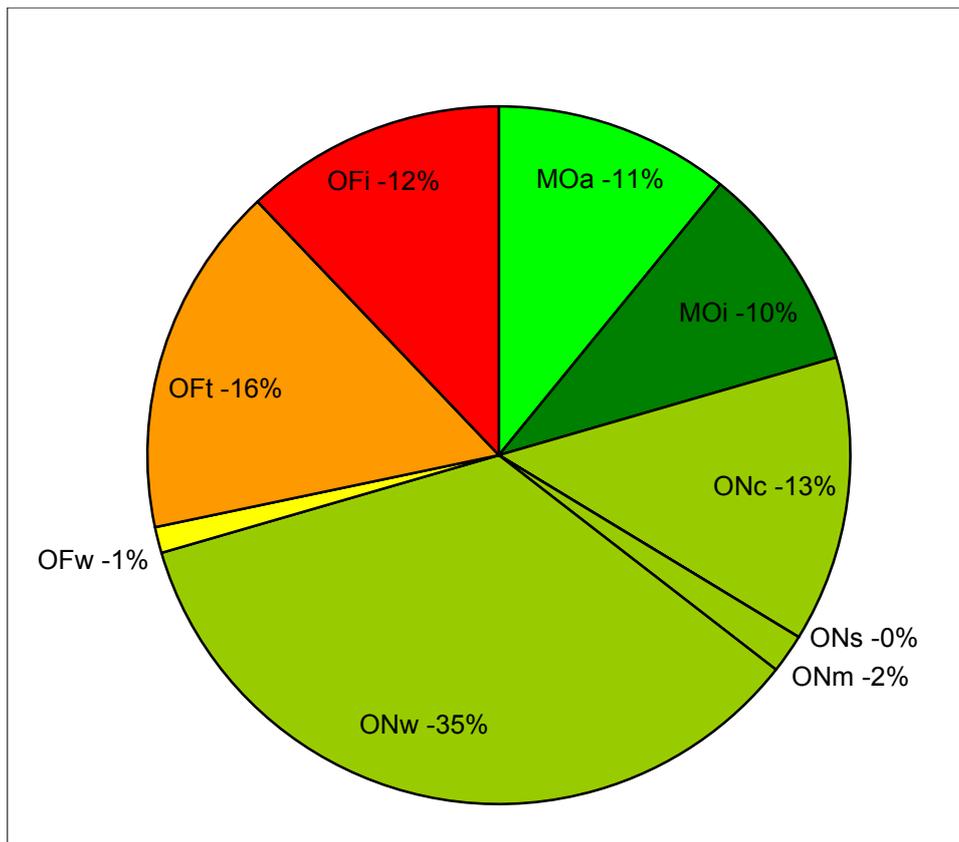


Figure 3 : Exemple de catégorisation des comportements de Soufiane lors de la leçon 1 et répartition (en %) du temps d'engagement dans chaque catégorie

➤ Dépassement de l'outil

La construction de l'outil s'est faite au fur et à mesure de la recherche. Après ses premières utilisations, il est apparu quelques limites à l'ALT-PE : a) des actions n'étaient pas codées car non filtrées par l'outil (c'est le cas de certains comportements très brefs ne durant qu'une ou deux secondes) ; b) le classement par catégorie masquait une part de la diversité des comportements produits en une unité de temps ; c) les graphiques et les pourcentages ne rendaient pas compte du décours temporel, de l'enchaînement des comportements. La méthodologie a donc été adaptée :

- parallèlement au codage permettant d'avoir une vision quantitative globale, il a été fait une description plus précise et exhaustive des comportements ;
- les codages de l'ALT-PE ont été remis dans leur dynamique temporelle.

Un tableau a été effectué présentant : le cours des comportements de l'élève et de son enseignant au fil de la leçon, relié aux codages de l'ALT-PE (Tableau 4, p. 106).

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement et verbalisation de Soufiane en classe
0:02:00	ONw	Soufiane revient se placer en file d'attente.
0:02:10	ONw	Soufiane s'exclame en écartant les bras : « ouais ».
	ONw	Aris lui passe devant pour faire un saut. Soufiane lui dit : « bouge, bouge ! »
0:02:20	o	
0:02:30	Oft	Aris revient de son saut et tient le bras de Soufiane pour l'empêcher de passer.
	Oft	Soufiane agacé lui dit : « ben arrête, arrête aussi » et part pour un salto (alors que ce sont des sauts interdits).
	o	La réception est sur les fesses et il crie : « ouais » en se tournant vers ses camarades.
0:02:40		Soufiane s'élance de nouveau pour faire un salto. Aris l'appelle. Soufiane répond : « quoi, ... j'arrive attend » puis se lance pour un nouveau salto. Il retombe sur les pieds et crie : « ouah, yé yé... »

Tableau 4 : Extrait de la chronique des comportements de Soufiane et de l'enseignant

Pour conclure, l'outil ALT-PE a permis de a) catégoriser les comportements des élèves et de leur enseignant, b) de déterminer leur durée dans la leçon et c) d'étudier leur dynamique. Ces descriptions extrinsèques sont venues compléter les descriptions intrinsèques.

3.1.2 Construction d'un protocole à deux volets

Un protocole à deux volets a été effectué (Tableau 5, p. 107). Le premier volet a regroupé les comportements et verbalisations en classe avec les codages de l'ALT-PE. Le deuxième volet a regroupé les matériaux de la séance d'entretien d'autoconfrontation. La chronique des comportements de l'acteur (enseignant ou élève) (Tableau 4, p. 106) a été mise en concordance temporelle avec les matériaux d'entretien d'autoconfrontation dans un tableau.

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
0:02:00	ONw	Soufiane revient se placer en file d'attente.
0:02:10	ONw	Soufiane s'exclame en écartant les bras : « ouais ».
	ONw	Aris lui passe devant pour faire un saut. Soufiane lui dit : « bouge, bouge ! »
0:02:20	o	
0:02:30	Oft Oft	Aris revient de son saut et tient le bras de Soufiane pour l'empêcher de passer. Soufiane agacé lui dit : « ben arrête, arrête aussi » et part pour un salto (alors que ce sont des sauts interdits).
0:02:40	o	La réception est sur les fesses et il crie : « ouais » en se tournant vers ses camarades. Soufiane s'élançait de nouveau pour faire un salto. Aris l'appelle. Soufiane répond : « quoi, ..., j'arrive attend » puis se lance pour un nouveau salto. Il retombe sur les pieds et crie : « ouah, yé yé... »
<p>Extrait d'entretien</p> <p>SOUFIANE : Oh là là, oh là là !</p> <p>CHERCHEUR : Alors là, dis-moi ... sur ce que l'on vient de voir, à ce moment-là, ... tu veux faire quoi... ?</p> <p>SOUFIANE : Euh, ouais en fait j'ai lu (la fiche). Mais après je me suis dit, il nous laisse un peu de temps pour s'amuser un peu. Je me suis dit on va rigoler un peu.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, en fait c'est pour faire le spectacle...</p> <p>SOUFIANE : Ouais !</p> <p>CHERCHEUR : D'accord.</p>		

Tableau 5 : Extrait du protocole à deux volets d'un élève

3.1.3 Reconstruction du cours d'action individuel-social¹¹

Pour documenter l'expérience des acteurs, trois catégories de description de l'expérience ont été utilisées conformément au cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Chapitre 2 : Cadre paradigmatique et théorique, p. 54) :

- les préoccupations (eR) sont les intérêts saillants qui mobilisent l'acteur dans la situation. Elles ont été identifiées, au sein des matériaux d'entretien d'autoconfrontation, en posant la question : quelles sont les préoccupations saillantes chez l'acteur en fonction de ce qui fait signe pour lui dans la situation ? Leur analyse a permis d'identifier si autrui a été pris en compte dans les préoccupations de l'acteur ;
- le Representamen (R) renvoie à ce qui est signifiant pour l'acteur dans une situation donnée et ce qu'il va prendre en compte pour agir. Il a été identifié, au sein des matériaux d'autoconfrontation, par la question suivante : Quel est l'élément qui a retenu l'attention de

¹¹ cf. Annexe 1 : Reconstruction du cours d'action individuel-social de Soufiane à l'atelier 'Voler', p. 246, pour un exemple.

l'acteur dans cette situation ? Qu'est-ce qu'il voit, qu'est-ce qu'il perçoit ? Son analyse a permis de documenter la façon dont l'acteur percevait autrui pour agir et la façon dont autrui (e.g., élèves ou enseignant) faisait signe pour lui dans l'action ;

- les connaissances (I) renvoient à un élément de généralité présent dans l'action, mais provenant d'une action passée. Il a été identifié, au sein des matériaux d'autoconfrontation, en posant la question suivante : Quelle connaissance construit, valide ou invalide l'acteur ? Leur analyse a permis d'identifier les connaissances que l'acteur avait d'autrui lorsqu'il agissait.

Ces trois composantes de l'expérience de l'acteur ont été identifiées à partir des matériaux d'entretien d'autoconfrontation. Elles ont permis de renseigner le cours d'expérience de l'acteur. Le cours d'expérience a été complété par des descriptions extrinsèques issues de la description de l'environnement de l'acteur et des données de l'ALT-PE (Tableau 5, p. 107). Ce croisement a permis d'avoir accès au cours d'action de l'acteur (Chapitre 2 : 3.2 Le cours d'action individuel-social, p. 71). Afin d'avoir une vision d'ensemble du cours d'action individuel-social de chaque acteur, un tableau synthétique a été constitué (Tableau 6, p. 108).

Temps	Comportement de l'enseignant	Comportement de Soufiane	Codage de l'unité de comportement	Préoccupation	Représentamen	Connaissance
0:05:40	o	Fait un saut karaté	OFt saut	Continuer de s'amuser en faisant des sauts spectaculaires	Les exercices et les exercices écrits dessus	Si je vois que les exercices demandés sur la fiche sont faciles, je commence d'abord à m'amuser car je sais que j'ai assez de temps pour les travailler
0:05:50	o	Feint un coup de pied	OFi			
0:06:00	i Replace les tapis	Se replace Rebondit sur le trampoline Se replace	ONw	Attendre que le professeur ait remplacé le tapis pour passer	Le professeur qui replace les tapis dans l'atelier	Quand le professeur remet les tapis, il vaut mieux attendre qu'il ait fini pour passer
0:06:10						
0:06:20						
0:06:30						
0:06:40						
0:06:50	i-sc Demande ce que Soufiane a voulu faire	Rate son saut ½t	MOi	Montrer le saut demi-tour au professeur Faire l'exercice devant le professeur	La présence du professeur à l'atelier	Quand le professeur est là, je lui montre le saut

Tableau 6 : Extrait du cours d'action de Soufiane

3.1.4 Identification du cours d'action individuel-social typique

Les traits typiques du cours d'action ont été identifiés de façon inductive et itérative grâce à une comparaison synchronique ou diachronique a) des composantes de l'expérience (préoccupation typique, représentamen typique, connaissance typique), b) des cours d'action

intra-individuels et c) des cours d'action inter-individuels. Chaque élément observé de manière récurrente a été considéré comme typique. Pour accéder au cours d'action typique, il a été nécessaire d'identifier les éléments typiques de sa stabilité, de sa dynamique et de sa viabilité.

La stabilité a été repérée par l'identification de la forme typique du cours d'action individuel-social de l'enseignant et des élèves. Une attention particulière a été portée sur les matériaux où autrui faisait signe pour l'acteur. L'analyse de ces matériaux a permis d'avoir un accès à l'activité collective dans la classe à travers les cours d'action individuels-sociaux.

La dynamique du cours d'action individuel-social a été observée à partir de l'évolution typique de sa stabilité au cours du temps. Ce qui est ressorti comme étant typique a été la récurrence d'une forme transitoire du cours d'action. Une attention particulière a été portée à l'impact des interactions sociales de l'acteur dans l'évolution de son activité, ce qui a permis de saisir la dynamique de l'activité collective à travers les cours d'action individuels-sociaux.

La viabilité du cours d'action individuel-social a été repérée par l'identification des structures typiques rendant le cours d'action stable au cours du temps. Ces structures typiques ont permis d'expliquer comment se régénérait la situation qui les avait produites.

3.2 La configuration typique de l'activité en classe

La configuration d'activité collective en classe a été analysée à partir d'un traitement conjoint des matériaux issus de la description extrinsèque sur la forme spatio-temporelle du collectif d'acteurs dans la classe et, des matériaux issus de la description intrinsèque sur l'expérience des acteurs. Nous avons tenté de mettre à jour la relation de co-détermination entre le niveau de l'activité individuelle-sociale des acteurs et le niveau de la configuration. Au départ de la leçon, l'enseignant organisait l'espace, ce qui structurait la configuration de l'activité de tous les acteurs dans la classe ; et réciproquement, la configuration structurait l'activité de chacun. Le recours à une vision d'ensemble sur la configuration d'activité collective nous a alors permis de mettre à jour de nouvelles connaissances sur l'organisation collective de la classe. Celles-ci ont été enrichies par les résultats relatifs aux activités individuelles. En d'autres termes, nous avons procédé par des allers retours entre des données issues de la description extrinsèque sur l'activité collective et celles issues de la description intrinsèque sur l'activité individuelle. C'est en étudiant la configuration d'activité de la classe

que des données sur l'activité individuelle-sociale ont pris sens : elles n'avaient pas été reconnues comme caractéristiques au niveau inférieur de l'étude de l'activité individuelle-sociale dans la mesure où chaque acteur n'avait qu'une vision parcellaire, locale de l'ensemble de la configuration. Une fois identifiées, les caractéristiques de la configuration d'activité collective en classe ont gagné à être complétées par les éléments de compréhension de l'activité individuelle des acteurs. Ces allers retours entre le collectif et l'individuel ont permis d'identifier les éléments typiques de la configuration d'activité collective : sa stabilité, sa dynamique et sa viabilité.

3.2.1 Stabilité : identification de la forme typique de la configuration

La stabilité de la configuration d'activité collective en classe a été repérée par l'identification de la forme typique de sa structure autopoïétique de niveau supérieur. Sa forme stable a été étudiée par récurrence de trois structures typiques : a) l'organisation spatio-temporelle typique des comportements du collectif d'acteurs, b) les caractéristiques de l'ALT-PE collectif et c) les points d'articulation typiques des cours d'action individuels-sociaux.

➤ Organisation spatio-temporelle typique de la configuration

La typicalité de l'organisation spatio-temporelle des comportements du collectif d'acteurs a été analysée par une cartographie des placements et déplacements dans l'espace des élèves et de l'enseignant lors des phases de supervision active durant toute une séance. La description extrinsèque des comportements a permis de relever, toutes les dix secondes, les positions de tous les élèves de la classe et de l'enseignant, à partir de leur enregistrement audio-visuel en « plan d'ensemble » et en « plongée » (donnant une vision surplombante de la classe). Pour chaque acteur, un marquage a été effectué : lorsque sa position restait la même, cela a été matérialisé par un point et lorsque sa position changeait, la matérialisation a été représentée par un trait représentant ses déplacements (Annexe 10 : Déplacements de l'enseignant, p. 420). La taille du point ou du trait était proportionnelle au temps de présence des acteurs (Figure 4, p. 111).

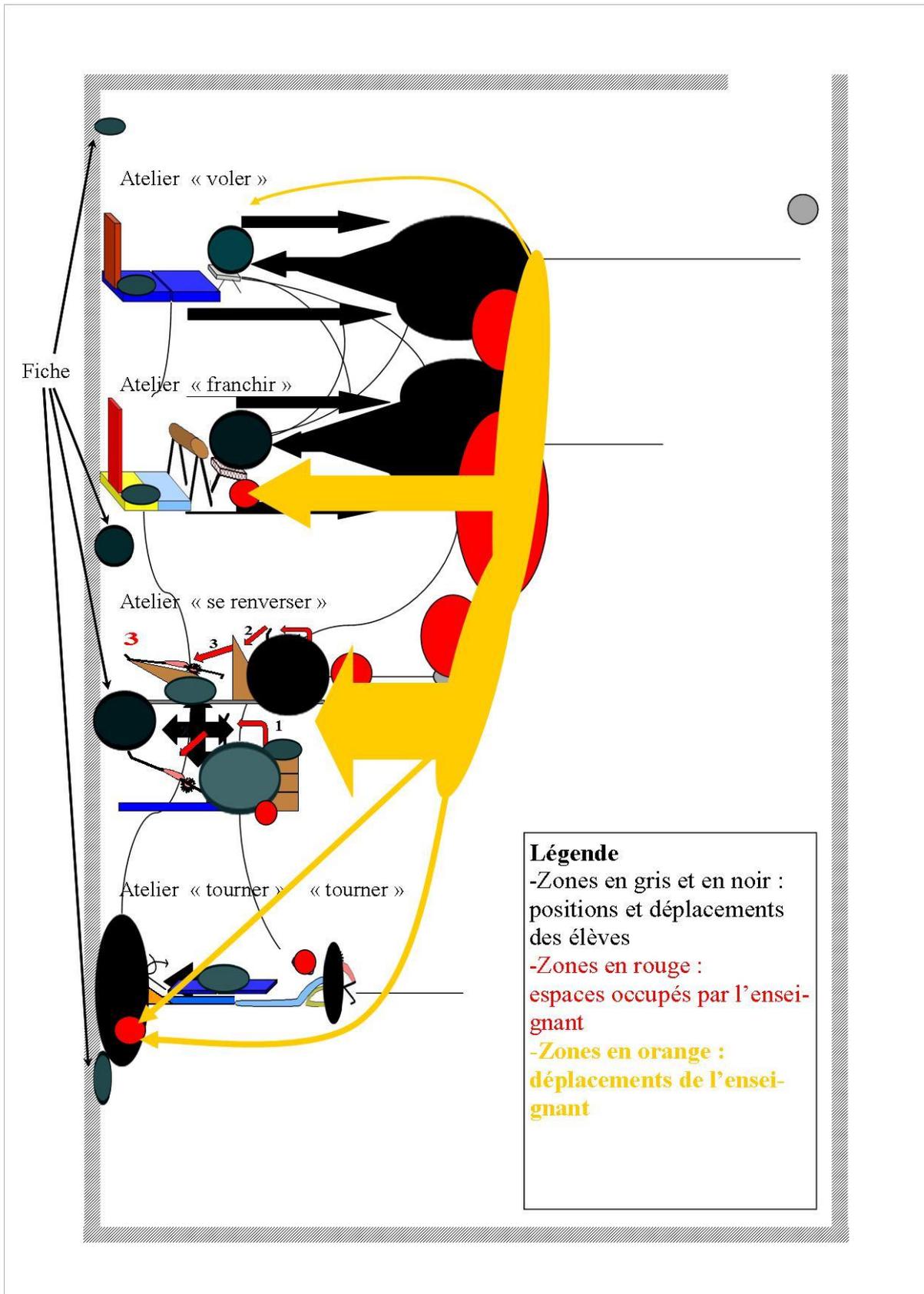


Figure 4 : Exemple des positions et déplacements de l'enseignant et des élèves dans le gymnase lors de la supervision active d'une séance

Une fois ce codage effectué, les données de chaque acteur ont été superposées. Les points et les traits retenus comme typiques correspondaient à ceux qui étaient récurrents (Figure 4, p. 111).

Codage de la position :

- les petites zones elliptiques correspondent à une présence peu fréquente des acteurs : pour les élèves, zone en noir indiquant une présence inférieure à cinq occurrences de dix secondes ; pour l'enseignant, zone en rouge indiquant une présence de deux occurrences ;
- les zones elliptiques de taille moyenne correspondent à une présence comprise entre cinq et dix occurrences chez les élèves et entre deux et quatre occurrences chez l'enseignant ;
- les grandes zones elliptiques correspondent à une présence importante des acteurs (la taille des zones est proportionnelle à une présence supérieure à dix occurrences de dix secondes pour les élèves et à une présence supérieure à quatre occurrences de dix secondes pour l'enseignant).

Codage des déplacements :

- les traits et les flèches fines représentent les trajets moyennement empruntés : pour les élèves, trait noir indiquant une fréquence de déplacement comprise entre deux et dix occurrences ; pour l'enseignant, flèches oranges de faible épaisseur indiquant une fréquence de deux déplacements ;
- les grosses flèches matérialisent les zones et les sens des déplacements les plus empruntés. La taille de la flèche est proportionnelle aux déplacements : supérieurs à dix occurrences pour les élèves (flèches noires épaisses) et supérieurs à deux occurrences pour l'enseignant (flèches oranges épaisses).

La forme typique stable de l'organisation spatio-temporelle du collectif classe a donc été identifiée par récurrence des positions et des déplacements de tous les acteurs durant les phases de supervision active d'une séance.

➤ Caractéristiques des comportements du collectif d'élèves dans la classe

Un codage par l'ALT-PE du collectif d'élèves a été effectué pour identifier les comportements caractéristiques de la stabilité de la configuration d'activité collective. Les

caractéristiques de l'ALT-PE collectif¹² ont été identifiées en deux temps. Premièrement, un suivi minutieux des comportements a été effectué pour tous les élèves de la classe, les uns après les autres, toutes les cinq secondes, dans les 9 catégories du tableau de codage (Tableau 7, p. 113 ; Annexe 9 : ALT-PE collectif, p. 416).

	Megda	Nawel	Sarah	Grande	Marie	Lucie	Wendy	Mohamed	Benjamin	Aris	Tony	Erguez	Soufiane
0:04:00	ONc	ONc	ONc	ONc	ONw	MOa	ONc	OFi	OFi	ONw	ONw	ONw	OFt
0:04:05	ONc	ONc	ONc	ONc	ONw	MOa	ONc	OFw	OFt	ONw	ONw	ONw	OFt
0:04:10	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFt	OFw	OFt	ONw	ONw	ONw	OFt
0:04:15	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFt	OFw	OFw	ONw	ONw	ONc	OFt
0:04:20	ONw	ONw	ONw	ONw	MOi	ONw	ONw	OFw	OFw	ONw	ONw	ONc	ONc
0:04:25	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	MOa	ONw	OFw	OFw	ONw	ONw	ONc	ONc
0:04:30	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONc	OFi	OFi	ONw	ONw	ONc	ONc
0:04:35	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	MOa	ONc	OFi	OFi	ONc	ONw	ONc	ONc
0:04:40	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	MOa	ONc	OFi	OFi	ONc	ONw	OFt	OFt
0:04:45	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONc	OFi	OFi	ONc	ONw	ONw	OFt
0:04:50	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFw	OFi	ONw	ONw	ONw	OFt
0:04:55	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFw	OFi	ONw	ONw	ONw	OFt
0:05:00	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFi	OFi	MOi	ONw	ONw	ONm
0:05:05	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFi	OFi	MOi	MOi	ONw	ONm
0:05:10	MOi	ONw	ONw	ONw	MOa	ONw	ONw	OFi	OFi	ONc	ONw	ONw	OFt
0:05:15	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFi	OFi	ONc	ONw	ONw	OFt
0:05:20	ONc	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFw	OFw	ONw	ONw	ONw	ONc
0:05:25	ONc	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFw	OFw	ONw	ONw	ONw	ONc
0:05:30	ONc	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFt	OFw	MOa	ONw	ONw	ONc
0:05:35	ONc	ONw	ONw	ONw	ONm	ONw	ONw	OFt	OFw	ONc	MOi	MOi	ONc
0:05:40	ONc	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFt	ONm	OFw	ONc	ONw	OFt
0:05:45	ONc	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONm	OFw	ONw	ONw	ONw	OFt
0:05:50	ONs	ONw	MOi	ONw	MOi	ONw	ONw	OFw	OFw	ONw	ONw	ONw	OFi
0:05:55	ONs	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	ONw	OFw	OFw	ONw	MOi	ONw	OFi
0:06:00	OFw	ONw	ONw	ONw	ONw	MOi	ONw	OFw	OFw	MOi	ONw	ONw	ONw
0:06:05	OFw	ONw	ONw	ONw	ONw	MOi	ONw	OFw	ONm	ONw	ONw	ONw	ONw

Tableau 7 : Extrait du codage des comportements de toute une classe

Deuxièmement, les ALT-PE de chaque élève ont été comparés pour avoir une vision d'ensemble de la répartition moyenne des comportements dans chaque catégorie pendant une séance. Cette représentation a été modélisée par un diagramme circulaire (Figure 5, p. 114). Ce diagramme a permis d'identifier la durée moyenne des comportements, par catégorie, produits par l'ensemble des élèves de la classe.

¹² Nous qualifions ALT-PE collectif, le codage par l'outil méthodologie de l'ALT-PE des comportements de tous les élèves d'une classe sur la durée d'une leçon d'EPS.

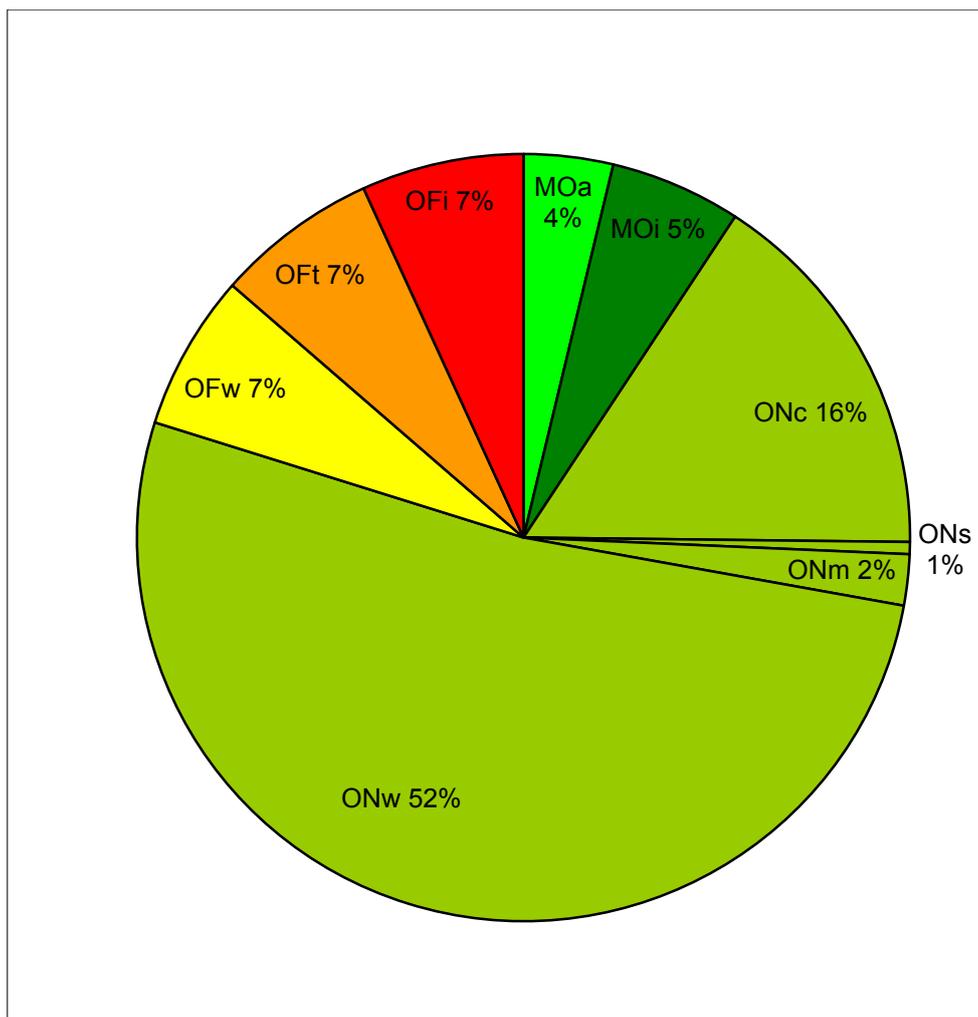


Figure 5 : Exemple d'ALT-PE collectif moyen des élèves d'une classe lors d'une séance

Cette analyse a permis de déterminer la quantité moyenne de travail produite dans la configuration d'activité collective en classe à partir a) de la comparaison de la durée moyenne des comportements transgressifs (OF) par rapport à celles des comportements attendus par l'enseignant (ON et MO) et b) du temps d'activité motrice appropriée (MOa).

- Points d'articulation typiques des cours d'expérience de l'enseignant et des élèves

Comme nous l'avons montré dans le Chapitre 2 (cf. « Points d'articulation », p. 79), la configuration d'activité collective est structurée par des points d'articulation entre les cours d'expérience individuels-sociaux. Les points d'articulation typiques de la configuration ont été identifiés en mettant en correspondance temporelle des matériaux relatifs au cours

d'action des élèves avec les matériaux relatifs à celui de l'enseignant (Tableau 8, p. 115 ; Annexe 5 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. avec celui de Mohamed et Olivier, p. 348 ; Annexe 6 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. avec celui d'Anthony, p. 372).

Temps	Action et communication	AC enseignant	AC élève
22'00''	Atelier se reverser. Anthony est sur le plinth, il doit faire un renversement et tomber à plat dos. L'enseignant arrive dans l'atelier, il regarde tous les élèves. Anthony l'interpelle « Monsieur, monsieur, Regardez la prise de catch ! » et saute sur le tapis en mimant une prise de catch.	ENSEIGNANT : Tu vois sans rigidité, il fait son truc catch, il s'amuse, rire CHERCHEUR : D'accord, mais parallèlement, tu lui dis ça ne m'intéresse pas ENSEIGNANT : Ben oui... CHERCHEUR : Qu'est-ce que tu veux dire par là ?	CHERCHEUR : Et là explique-moi ANTHONY : Ben c'est une prise CHERCHEUR : D'accord et tu mimes, en sautant, une prise de catch. C'était prévu dans les exercices ça ? ANTHONY : Non CHERCHEUR : Et tu montres au prof un truc qui n'est pas prévu aux exercices ? ANTHONY : Ben oui, on rigolait et il ne nous avait rien dit, parce que dans les trois groupes, je pense qu'on était les plus calmes CHERCHEUR : Donc vu que vous étiez les plus calmes, tu t'es dit... ANTHONY : Oui, en plus il était souriant avec notre groupe CHERCHEUR : Ah si tu ne l'avais pas vu sourire, tu n'aurais pas fait ça ? ANTHONY : Oui
22'10''	L'enseignant répond sans le regarder « ça ne m'intéresse pas et se tourne vers un autre élève et lui dit « Alexis, il faut ajouter un tapis ici, sinon vous allez vous faire mal »	ENSEIGNANT : Oui, je m'intéresse à l'autre atelier CHERCHEUR : Ça je le retrouve beaucoup quand je regarde des vidéos de toi, toi on dirait que tu fais exprès de regarder quelqu'un d'autre, ou de regarder autre chose, est-ce que c'est une stratégie ça ? ENSEIGNANT : Oui aussi, parce qu'il y a des élèves, tu le sais bien, eux, ce qui les intéresse c'est de se mettre en valeur CHERCHEUR : Rire. Oui Anthony c'est fort quand même, il t'appelle, il t'attend pour te faire son saut catch et toi pour aller contre ces comportements déviants, tu fais exprès...	La vidéo défile. CHERCHEUR : Et là qu'est-ce que tu fais ? ANTHONY : Ben je prends de l'élan CHERCHEUR : Pour quoi faire ? ANTHONY : Une autre prise de catch (il fait un salto réception sur le dos) CHERCHEUR : C'est un salto, c'est pas une prise de catch ANTHONY : Non non, c'est une prise de catch, c'est « Jeff Hardi ? » qui le fait ça CHERCHEUR : Et là qu'est-ce qu'il te dit le prof ANTHONY : « Non non il faut pas faire ça, c'est dangereux » CHERCHEUR : Et alors là ? ANTHONY : Ben je recule CHERCHEUR : Tu arrêtes de le faire ? ANTHONY : Tant que le prof il est là, j'arrête, sinon je risque d'avoir un moins CHERCHEUR : C'est toujours pour ne pas avoir un moins, c'est toujours pour la note. Et finalement tu te dis, je le ferai quand il ne sera pas là ? ANTHONY : Ben, je le ferai (le travail), mais je rigolerai un petit peu, quand il ne sera pas là
22'20''		ENSEIGNANT : Oui, je m'intéresse à l'autre atelier CHERCHEUR : Ça je le retrouve beaucoup quand je regarde des vidéos de toi, toi on dirait que tu fais exprès de regarder quelqu'un d'autre, ou de regarder autre chose, est-ce que c'est une stratégie ça ? ENSEIGNANT : Oui aussi, parce qu'il y a des élèves, tu le sais bien, eux, ce qui les intéresse c'est de se mettre en valeur CHERCHEUR : Rire. Oui Anthony c'est fort quand même, il t'appelle, il t'attend pour te faire son saut catch et toi pour aller contre ces comportements déviants, tu fais exprès...	
22'30''		ENSEIGNANT : Je m'intéresse à d'autre chose et de dire « voilà, ça, ça m'intéresse pas » CHERCHEUR : Est-ce que quand tu dis ça, ça veut dire aussi « ce qui m'intéresse c'est le travail et pas ce qu'il y a à côté et si tu veux que je m'occupe de toi, fais quelque chose qui m'intéresse »	
22'40''		ENSEIGNANT : Oui, j'aurais pu aussi le dire mais je crois que c'est assez explicite comme ça, je lui ai dit « ça, ça ne m'intéresse pas », je lui ai pas dit « tu m'intéresses pas », j'ai dit « ça, ça ne m'intéresse pas » CHERCHEUR : C'est fort, c'est fort	
22'50''			

Tableau 8 : Exemple de mise en concordance temporelle des matériaux des cours d'expérience de l'enseignant et d'un élève

À partir de cette mise en correspondance temporelle des cours d'action, les catégories de l'expérience de l'enseignant et des élèves ont été comparées : les préoccupations, les représentations, les connaissances. Les points d'articulation ont été identifiés à partir du partage ou de la convergence de ces catégories de l'expérience entre l'enseignant et les élèves.

Ce partage correspond à la prise en compte réciproque d'autrui (un individu, un groupe) pour agir et pour ajuster ses actions en fonction de lui. Il peut être local entre deux acteurs ou entre un plus grand nombre d'acteurs. Ils ont été reconnus comme typiques lorsque ces partages apparaissaient de manière récurrente entre l'enseignant et un (ou plusieurs) élève(s). L'étude des points d'articulation typique s'est faite jusqu'à saturation des données, i.e. jusqu'à ce que l'étude des mises en relation des cours d'action n'apprenne rien de nouveau et ne fasse que renforcer les points d'articulation déjà repérés. Elle a permis de montrer les partages typiques entre l'enseignant et les élèves dans la configuration d'activité collective en classe.

3.2.2 Dynamique : identification des formes transitoires typiques

La dynamique de la configuration d'activité collective en classe a été observée à partir de son évolution typique au cours du temps. Nous avons alors cherché à identifier des formes transitoires de la configuration (i.e. comment la structure du système autopoïétique de niveau supérieur se déstabilise puis se re-stabilise). L'étude de la dynamique de la configuration s'est effectuée après les premiers résultats obtenus sur la stabilité. Il a été nécessaire d'identifier d'abord ce qui était stable pour pouvoir étudier ce qui relevait de la dynamique. Les résultats ont montré que la stabilité de la forme de la configuration de l'activité collective en classe était structurée par une stabilité des élèves dans leur atelier et des comportements déviants minoritaires.

Pour mettre à jour les formes transitoires, nous avons procédé à une analyse a) des déplacements des élèves et de l'enseignant dans la classe et b) de l'évolution des comportements de tous les élèves au cours du temps. Premièrement, les déplacements des élèves ont été croisés avec la dynamique temporelle de leurs comportements : Tableau 7 (p. 113). Deuxièmement, les déplacements de l'enseignant ont été identifiés et ajoutés au tableau afin de pouvoir analyser son impact sur les formes transitoires de la configuration d'activité collective en classe. Ainsi, nous avons pu synthétiser sur un tableau, l'évolution des déplacements de l'enseignant et des élèves et l'évolution des comportements des élèves au cours du temps (Tableau 9, p. 117).

	Enseignant	WENDY		BENJAMIN		ARIS		TONY		ERGUEZ		SOUFIANE	
	Atelier	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE
0:00:00	3	3	ONc	2	OFi	3	OFt	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:05	3	3	ONc	2	OFi	3	ONw	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:10	3	3	ONc	2	OFi	3	ONw	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:15	3	3	ONc	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	OFi	4	ONw
0:00:20	3	3	ONc	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:25	3	3	ONc	2	OFt	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:30	3	3	ONc	2	OFt	3	ONw	4	MOi	4	ONw	3	OFt
0:00:35	3	3	ONc	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:00:40	3	3	ONc	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:45	3	3	ONc	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:50	3	3	ONc	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	ONm
0:00:55	3	3	ONc	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONm
0:01:00	3	3	ONc	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:05	3	3	OFt	2	OFw	3	ONw	4	OFi	4	ONw	4	ONw
0:01:10	3	3	OFt	2	OFi	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	OFi
0:01:15	3	3	MOi	2	OFi	4	OFi	4	OFt	4	MOi	4	OFi
0:01:20	3	3	ONw	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:25	3	3	ONw	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:30	3	3	ONw	3	OFi	3	MOi	4	OFi	4	ONw	4	MOi
0:01:35	3	3	ONw	4	OFi	3	ONw	4	OFi	4	ONw	4	MOi
0:01:40	4	3	ONw	2	OFw	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:45	3	3	ONw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:50	3	3	MOi	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	OFt
0:01:55	2	3		2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	MOi	4	Saut
0:02:00	2	3	MOi	2	ONc	3	ONw	4	OFt	4	OFt	4	ONw
0:02:05	2	3	ONw	2	ONc	3	ONw	4	OFi	4	OFi	4	ONw
0:02:10	1	3	ONw	2	ONc	3	ONw	4	OFi	4	OFi	4	ONw
0:02:15	1	3	ONw	2	ONc	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:20	1	3	MOi	2	ONc	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:25	1	3	ONw	2	MOi	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:30	1	3	ONw	2	MOi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:02:35	1	3	ONw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:02:40	1	3	ONw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt

Tableau 9 : Extrait des déplacements et des comportements des élèves et de l'enseignant

Légende du Tableau 9 :

- première colonne : décours temporel de la leçon ;
- deuxième colonne : position de l'enseignant par rapport aux ateliers, codage « 1 » quand l'enseignant est dans l'atelier 1, « 2 » pour l'atelier 2, etc. ;
- troisième colonne : numéro de l'atelier qui a été affecté à l'élève et dans lequel il travaille (e.g., l'atelier n°3 pour Wendy). Si ce numéro change au cours du temps, cela signifie que l'élève a changé d'atelier : un changement de numéro d'atelier est alors noté par un numéro en gras (e.g., Aris à 0 :01 :10). Lors de deux changements d'atelier au cours du temps, le numéro a été indiqué en gras et surligné (e.g., Benjamin à 0 :01 :35) ;
- quatrième colonne : codage des comportements avec l'outil de l'ALT-PE. Les codes ont été surlignés en rouge lorsque les comportements étaient non-conformes aux attentes de l'enseignant (e.g., OFw, OFt, OFi) ;
- ce codage a été reproduit pour tous les élèves.

Ce traitement des données a été effectué pour tous les élèves d'une classe et pour leur enseignant pendant une séance. Il a permis d'identifier les migrations des élèves d'un atelier à un autre. Ainsi des formes transitoires ont été repérées en mettant en parallèle l'évolution du nombre d'élèves dans les ateliers (variant en fonction des migrations des élèves) avec l'évolution du nombre de comportements off-task (Oft) au cours du temps.

3.2.3 Viabilité

La viabilité de la configuration d'activité collective en classe est considérée comme la capacité du système à maintenir sa propre structure. Elle relève du « comment » alors que la stabilité relève du « quoi ». Elle a été repérée par l'identification des processus typiques permettant de régénérer la situation qui les a produits (i.e. rendant compatibles les différentes actions dans la classe). Elle a été observée par l'articulation synchronique des cours d'expérience de l'enseignant et d'un ou plusieurs élèves. Cette analyse de l'articulation synchronique des cours d'expérience a été spécifique à l'étude de la viabilité de la configuration. Elle visait à comprendre comment s'articulaient les activités individuelles-sociales en identifiant comment l'acteur ajustait ses actions en fonction de l'autre (i.e. comment l'enseignant ajustait ses actions en fonctions des élèves ou comment les élèves ajustaient leurs actions en fonction de l'enseignant). L'étude des ajustements mutuels typiques a permis de repérer comment la configuration maintenait sa propre structure et était viable.

Chapitre 4 : Résultats. L'activité collective en classe

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de notre recherche. Il montre que malgré une constante agitation dans les ateliers de gymnastique, le travail collectif domine dans la classe sans qu'une perturbation majeure vienne rompre la stabilité et la viabilité de la leçon. Ces résultats sont mis à jour à partir de l'analyse de deux niveaux d'organisation de l'activité collective qui sont complémentaires et autonomes : l'activité individuelle-sociale des acteurs (élèves et enseignant) et la configuration d'activité collective en classe.

- La première partie analyse l'activité individuelle-sociale des élèves. Cette échelle d'analyse est un premier niveau d'appréhension de l'activité collective. Elle met en évidence une activité bipolaire « travail – jeu » des élèves dans la classe.
 - La section 1 présente une stabilité typique de l'activité individuelle-sociale des élèves qui est structurée par un faisceau dyadique de préoccupations.
 - La section 2 présente la dynamique circulaire typique de cette activité à travers l'analyse des bifurcations des préoccupations source de décrochages et de raccrochages au travail scolaire demandé.
 - La section 3 présente la viabilité typique de l'activité reposant sur un compromis entre "jouer pour éviter l'ennui" et "travailler pour éviter les ennuis avec l'enseignant".

- La deuxième partie analyse l'activité individuelle-sociale de l'enseignant "réussissant". Cette échelle d'analyse est aussi un premier niveau d'appréhension de l'activité collective. Elle met en évidence une activité bipolaire « instruction – contrôle » de l'enseignant dans la classe.
 - La section 1 présente une stabilité typique de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant qui est structurée par un faisceau dyadique de préoccupations.

- La section 2 présente la dynamique typique de cette activité structurée par des seuils-limites de tolérance des comportements transgressifs des élèves et une forme transitoire caractéristique.
- La section 3 présente la viabilité typique de l'activité de l'enseignant reposant sur sa tolérance de certaines déviances jugées mineures comme source de compromis entre son bien-être personnel, sa préoccupation d'engager les élèves au travail et sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe.
- La troisième partie analyse la configuration d'activité collective en classe. Cette échelle d'analyse est un autre niveau d'appréhension de l'activité collective. Les résultats montrent une forme dominante studieuse de la configuration.
 - La section 1 présente une forme stable typique de la configuration d'activité collective en classe qui se caractérise par une quantité de travail importante fournie par les élèves et qui se structure à la fois par son organisation spatio-temporelle et ses points d'articulation entre les activités de l'enseignant et des élèves.
 - La section 2 présente la dynamique typique de cette configuration déstabilisée par une rapide propagation spatiale des transgressions produisant une forme transitoire caractéristique.
 - La section 3 présente la viabilité typique de la configuration reposant sur des processus d'ostension et de masquage qui permettent de concilier les préoccupations divergentes de l'enseignant et des élèves et par là même d'articuler les activités individuelles de chacun.

1 Activité individuelle-sociale¹³ des élèves : une activité bipolaire « travail – jeu »

L'étude de l'activité individuelle-sociale des élèves est un premier niveau d'appréhension de l'activité collective dont il rend compte en partie. La séquence suivante montre l'effervescence qui règne dans les leçons d'EPS que nous avons étudiées.

Extrait de l'activité de trois élèves de l'atelier 'Tourner' de 32'20" à 33'40" (3 Atelier 'Tourner' 1/4). Trois élèves arrivent de l'atelier 'Voler' et doivent maintenant passer sur l'atelier 'Tourner en avant' : ce dernier comporte deux plans inclinés, un haut et un bas. L'enseignant après avoir passé ses consignes à toute la classe dit : « Allez, c'est parti ! ». Tony et Erguez courent pour rejoindre leur atelier. En arrivant, ils plongent sur les tapis. Soufiane lui lit la fiche explicative de l'atelier. Puis Erguez s'élanche pour une première roulade en avant. Tony reste un peu allongé sur les tapis en regardant ses camarades du groupe, puis il se relève et se dirige vers la fiche de travail qu'il regarde quelques secondes. Puis il s'élanche à la suite Soufiane pour effectuer une roulade en avant sur le grand plan incliné. Il crie « aie ! » à la fin de sa roulade tout en se tenant le dos. Pendant que Soufiane et Tony continuent de travailler sur le grand plan incliné, Erguez se décale juste à côté pour travailler sur un autre petit plan incliné. Puis tous trois changent d'exercice et se retrouvent (pour leur troisième passage) sur le grand plan incliné. Erguez passe en premier mais comme il prend tout son temps, les deux autres disent : « Vas-y ! ». Puis Tony donne un coup de pieds dans le plan incliné alors que Soufiane pousse Erguez. Ce dernier tombe sur le côté, ce qui provoque l'hilarité des deux autres élèves. Profitant du fou rire de Soufiane, Tony le double et en profite pour refaire la roulade en avant sur le grand plan incliné, Soufiane le pousse et Erguez le déséquilibre avec le pied. Tony se relève rapidement et rattrape Erguez après une course-poursuite de quelques mètres. Tout en rigolant, il le fait tomber au sol et lui donne un coup de pied, Erguez crie en riant à gorge déployée. Pendant ce temps Soufiane profite de l'atelier laissé libre par ses camarades pour effectuer à nouveau une roulade, puis Tony revient et passe derrière lui. Erguez reste une dizaine de secondes couché sur les tapis puis retourne travailler sur le plan incliné.

Cette séquence d'une minute et vingt secondes montre une grande diversité des actions produites par les élèves et des nombreux changements dans leurs préoccupations. Au-delà de cette diversité, la forme émergente de leur activité individuelle-sociale est organisée par une structure bipolaire « travail – jeu ». Cette structure bipolaire de l'activité est typique par a) sa stabilité intra et interindividuelle, b) sa dynamique propre et c) sa viabilité.

¹³ Par convention, pour une lecture plus aisée, l'objet théorique du cours d'action individuel-social visant à renseigner l'activité de l'acteur sera qualifié d'activité individuelle-sociale.

1.1 Stabilité de la forme d'activité des élèves

Les résultats montrent que l'activité individuelle-sociale des élèves en classe d'EPS est fragmentée et structurée par un faisceau dyadique de préoccupations. Malgré une instabilité de leurs comportements et de leurs préoccupations, les élèves produisent une activité qui reflète une forme stable émergeant de préoccupations de jeu couplées à des préoccupations de travail.

1.1.1 Une activité fragmentée

Les résultats montrent une activité syncopée, morcelée, chaotique, chez l'ensemble des élèves étudiés. De continuelles bifurcations dynamiques marquent leur engagement pendant la classe. D'une part, le caractère chaotique de l'activité se manifeste par l'expression d'un spectre très large de comportements produits au cours d'une séquence de travail dans un atelier gymnique, donnant une impression de désordre et d'une activité discontinue. D'autre part, les matériaux d'entretien permettent de comprendre que cette structuration syncopée de l'activité repose sur un changement continu et brutal de l'engagement des élèves dans la tâche scolaire demandée par l'enseignant.

➤ Un spectre large de comportements

L'utilisation de l'ALT-PE (Academic Learning Time in Physical Education) a permis de mettre en évidence une grande diversité des comportements. Les huit catégories de codage sont la plupart du temps renseignées et plusieurs occurrences de comportements différents apparaissent au sein de chaque catégorie (Figure 6, p. 124 ; Annexe 8 : Tableau de synthèse de l'ALT-PE, p. 414).

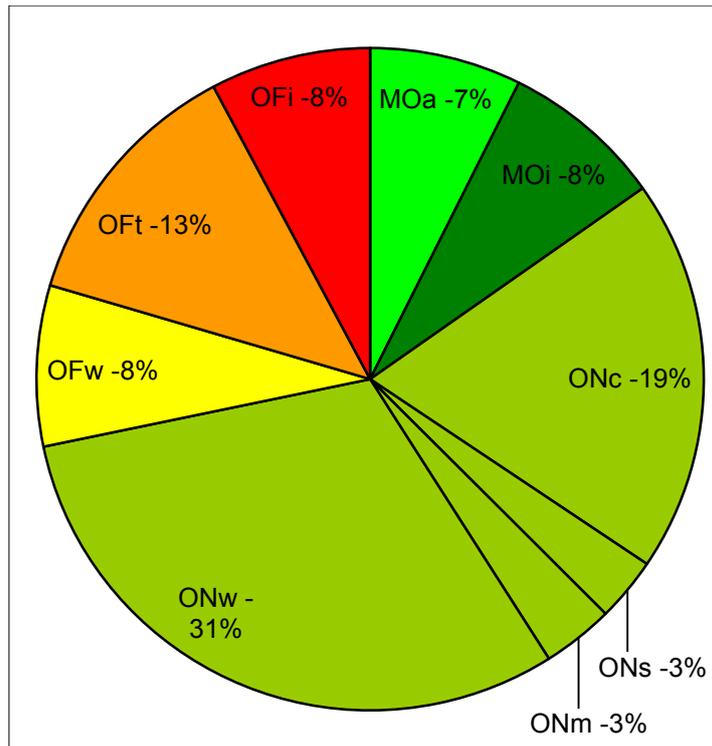


Figure 6 : Profil moyen des comportements des 22 élèves étudiés avec l'ALT-PE

Pour illustrer cette grande diversité de comportements, prenons l'exemple de Soufiane à l'atelier 'Voler' (Figure 6, p. 124). Cet atelier est constitué de deux gros tapis de réception, d'un trampoline et d'une fiche explicative des exercices et de leurs critères de réalisation. En 10 minutes, les élèves doivent tester différents sauts : saut allumette (avec une position droite du corps), saut groupé, saut carpé, saut demi-tour, saut tour complet. L'analyse de l'activité de Soufiane montre un spectre large de comportements produits à l'atelier 'Voler' reflétant une diversité de comportements conformes aux prescriptions de l'enseignant et d'une diversité de comportements non conformes aux prescriptions de l'enseignant.

Premièrement, le profil des comportements de Soufiane dans l'atelier 'Voler' est mis à jour par l'outil ALT-PE. La Figure 7 (p. 125) montre comment Soufiane répartit son temps dans l'atelier.

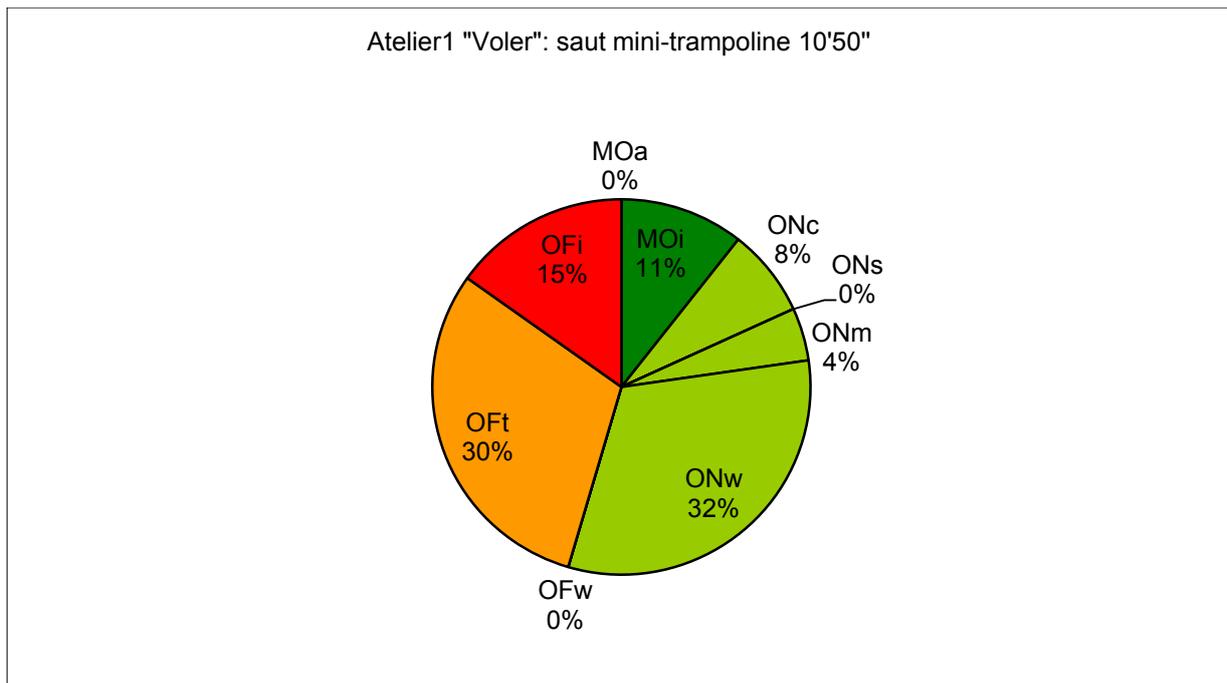


Figure 7 : Catégorisation des comportements de Soufiane à l'atelier 'Voler' et répartition (en %) du temps d'engagement dans chaque catégorie (code : 3 Soufiane 1/4)

La description qualitative que nous ajoutons aux données chiffrées de l'ALT-PE met en évidence une grande variété de comportements qui sont en adéquation ou non avec les prescriptions de l'enseignant.

Deuxièmement, Les comportements conformes aux prescriptions de l'enseignant. Les résultats montrent que les comportements de Soufiane conformes aux prescriptions de l'enseignant sont majoritaires : ils représentent approximativement la moitié de ses actions, soit 55% (ils sont représentés en verts, Figure 7, p. 125). Ils regroupent :

- le temps d'engagement moteur consacré aux exercices prescrits qui est de 11% (MOa = 0% ; MOi = 11%) ;
- l'Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) correspondant à l'activité motrice appropriée de Soufiane et qui est de 0% (MOa = 0%). Soufiane consacre ce temps à s'exercer aux habiletés gymniques demandées, mais avec un niveau de réalisation motrice insuffisant au regard des critères d'exécution énoncés par l'enseignant et écrits sur la fiche de travail (MOi = 11%). Le manque de qualité d'exécution motrice est dû à deux raisons principales : des gestes approximatifs avec une exécution non maîtrisée (e.g., Soufiane reste groupé à la réception du saut groupé, ou bien il ne contrôle pas l'allongement de ses jambes qui restent fléchies durant l'envol du saut carapé) ; des

réceptions non stabilisées (e.g., Soufiane chute au sol ou termine l'acrobatie déséquilibré en faisant quelques pas de réchappe vers l'avant lors du saut ½ tour). Ses essais sont concentrés vers la fin du temps imparti dans l'atelier. Six sauts sur sept ont lieu après 6'50'' ;

- le temps d'attente pour passer qui est de 31% (ONw). Ce pourcentage correspond principalement au remplacement de Soufiane dans la file d'attente, à l'attente que l'atelier soit libre, que les tapis soient remis. Généralement, Soufiane fait son saut, se retourne et vient se replacer rapidement en regardant autour de lui. Les élèves de l'atelier n'étant pas nombreux (3 élèves), la file d'attente est courte ; en général, Soufiane attend peu de temps, pas plus de 5 secondes. La fréquence d'apparition des comportements ONw est régulière tout au long de l'atelier ;
- le temps d'engagement dans une activité sociale (ONs) qui est de 0%. Dans cet atelier. Soufiane n'a pas aidé ses camarades en leur donnant des conseils explicites ;
- le temps d'engagement dans une activité cognitive (ONc) qui est de 8%. Il se caractérise ici par a) l'observation de la fiche par Soufiane (pendant l'installation du matériel, au milieu de l'atelier à 5'20'' et à la fin à 9'20''), b) l'observation de son camarade Tony (pendant toute une période de 4'20'' à 5'50'', Soufiane regarde les sauts que Tony effectue et il l'interpelle pour lui conseiller d'aller consulter la fiche de travail et pour qu'il le regarde en train de faire ses sauts. D'autre part, Soufiane sollicite aussi le professeur pour qu'il l'aide à comprendre ce qui est indiqué sur la fiche (à 9'20'' pour le « saut carpé ») ;
- le temps d'engagement dans une activité de management du matériel (ONm) qui est de 5%. Ici Soufiane remet en place le matériel parce que le professeur le lui demande (à 7'00''), il enlève ses chaussures (à 0'50'') et il remet le tapis qu'il a fait tomber (à 5'00'').

Soufiane adopte donc des comportements conformes aux attentes de l'enseignant en alternance continue avec des comportements transgressifs.

Troisièmement, les comportements non conformes aux prescriptions de l'enseignant correspondent à 45% des comportements de Soufiane. Codés en couleurs « chaudes » (Figure 7, p. 125), ils regroupent :

- le temps d'engagement dans un comportement d'attente passive (OFw) qui est de 0%. Il ne manifeste aucun comportement de passivité, de découragement dans l'attente ;

- le temps d'engagement dans une activité « hors tâche », mais non perturbatrice pour d'autres élèves (OFt), qui est de 30%. Ces comportements correspondent à treize occurrences sur vingt et ils renvoient à des saltos. Les comportements OFt sont principalement présents sur la première moitié de la rotation. La durée des comportements hors tâche est le plus souvent d'une dizaine de secondes : à deux reprises seulement, ils durent plus de 10s (de 3'30'' à 4'20'' et de 7'20'' à 8'10). Ils viennent à disparaître à partir de la minute 8'50'' ;
- le temps d'engagement dans une activité déviante et perturbatrice pour d'autres élèves de la classe (OFi) qui est de 15%. Ici, la majorité de ces comportements perturbateurs sont dirigés vers Aris qui travaille dans un autre atelier et avec qui Soufiane chahute (lorsque Aris vient le voir dans son atelier à deux reprises premièrement à 1'10'', il se moque de ses pieds et de sa moustache, deuxièmement de 10'20'' à 11'10'', ils se doublent, se poussent, se gênent mutuellement pour passer ; et à 8'20'' Soufiane va dans l'atelier d'Aris pour shooter dans le tapis que ce dernier est en train de porter).

La méthode de codage ALT-PE a permis de catégoriser une grande variété des comportements et d'en donner un profil typique pour Soufiane comme pour les autres élèves. Le profil typique majoritairement observé montre que derrière cette grande variété de comportements, on observe un engagement majoritaire de Soufiane dans le travail visant à produire des comportements conformes aux attentes de l'enseignant. Pour saisir l'activité individuelle-sociale des élèves, ces descriptions extrinsèques sont complétées par des descriptions intrinsèques.

➤ Des préoccupations instables et variées

L'analyse des matériaux d'autoconfrontation montre que les préoccupations qui animent les élèves varient constamment au fil de l'action. Elles sont actives sur une durée courte (moins d'une minute) et elles sont diverses. Le cours d'action de Soufiane dans l'atelier 'Voler' illustre l'instabilité de ses préoccupations (Tableau 10, p. 129).

Temps	ALT-PE	Comportement	Préoccupation	Représentamen	Connaissance
0:06:50	MOi I	Échoue dans son saut ½tour.	Montrer le saut demi-tour au professeur. Faire l'exercice devant le professeur.	La présence du professeur à l'atelier.	Quand le professeur est là, je lui montre le saut.
0:07:00	ONm I	Remet le tapis.	Préparer le matériel.	L'enseignant qui le regarde.	
0:07:10	ONw O	Se replace et fait un salto tendu.	Montrer un salto tendu pour se donner en spectacle devant Gary, et s'amuser.	-Le professeur qui s'éloigne. -Un camarade (Gary) d'une autre classe, au fond de la salle.	Pour amuser Gary, il faut faire un salto tendu.
0:07:20 à 0:08:00	Oft O	Discute avec un groupe d'élèves proche.			
0:08:10	MOi O	Échoue dans son saut ½tour.	Refaire le saut demi-tour, qui est difficile, pour le réussir.	Le souvenir que le saut demi-tour est difficile.	
0:08:20	OFi O	Sort de son atelier pour shooter dans le tapis que transporte Aris.	S'amuser avec ses camarades en leur faisant un coup en douce pendant qu'ils ont les mains occupées.	Son copain qui porte un tapis.	-Aris est un bon camarade de jeu. -Avec les copains, on joue à se faire des coups en douce.
0:08:30					
0:08:40	ONw O	Se replace et attend pour passer en regardant autour de lui.	Attendre pour passer Chercher quoi faire en regardant ce que font ses camarades	-Mohamed qui fait son saut "Karaté". -Sentiment de s'ennuyer à toujours exécuter les mêmes exercices.	Quand Mohamed fait un saut Karaté, c'est qu'il veut rigoler.
0:08:50	Oft O	Fait un salto tendu vrillé.	Changer d'occupation. S'amuser devant ses camarades en faisant un saut difficile	Ses camarades qui le regardent.	-Les exercices demandés par le professeur sont faciles. -Quand les exercices sont faciles, je n'ai pas besoin de les répéter et je peux m'amuser.
0:09:00	ONw I	-Se replace. -Écoute l'enseignant.	Éviter de se faire gronder	L'enseignant qui lui interdit de faire des saltos.	Quand l'enseignant est là, je ne dois pas faire l'imbécile.
0:09:10	MOi I	Fait le saut Groupé.	Faire le saut groupé et vérifier qu'il sait le faire pour pouvoir le montrer à l'enseignant lorsqu'il viendra vérifier.	-Le temps de travail restant pour cet atelier (2 minutes). -Le saut groupé est ennuyeux car trop facile.	-Quand il reste peu de temps, il faut vite vérifier qu'on sait faire l'exercice. -Si je maîtrise l'exercice au premier essai, alors je considère qu'il est facile et qu'il est inutile de le répéter.

0:09:20	ONc I	Regarde la fiche de travail. Demande au ENSEIGNANT : "M'sieur, c'est quoi carpé ?".	-Retourner voir la fiche pour s'informer des autres exercices à faire -S'entraîner au saut carpé, maintenant qu'il a validé le saut groupé -Demander au professeur d'expliquer ce que c'est un saut carpé	-La fiche. -La présence du professeur dans l'atelier.	-La fiche permet de comprendre ce qu'il faut faire. -Quand je ne comprends pas la fiche, je peux demander au professeur.
---------	----------	--	---	--	---

Tableau 10 : Le cours d'action de Soufiane dans l'Atelier 'Voler' (code 3 Soufiane 1/4)

Les préoccupations de Soufiane bifurquent sans cesse, témoignant de son engagement instable dans la situation. La Tableau 10 (p. 129) montre qu'elles ne durent en moyenne qu'une quinzaine de secondes. Le cours d'action de Soufiane est structuré par la succession des actions suivantes : il cherche à tester le saut demi-tour pour préparer l'évaluation ; puis, il s'amuse en se mettant en spectacle devant ses camarades par un salto ; il retente le saut demi-tour qu'il vient de d'échouer pour vérifier sa difficulté ; puis il s'amuse en embêtant son copain ; il rigole en groupe à faire un concours de saut "kamikaze" avec les élèves de son atelier ; il prépare l'évaluation, en expérimentant d'abord les sauts qu'il n'a pas encore testés, puis en regardant la fiche, et enfin en appelant le professeur. La diversité des comportements et l'instabilité des préoccupations se retrouvent dans tous les ateliers, et chez tous les élèves étudiés. Au-delà de cette grande diversité des actions produites, une forme stable émerge dans l'activité individuelle-sociale des élèves. Cette forme est organisée par une structure bipolaire « travail – jeu ».

1.1.2 Forme bipolaire de l'activité

La stabilité de l'activité est mise à jour par un engagement stable organisé par un faisceau de deux préoccupations typiques « travailler les exercices prescrits par l'enseignant » et « s'amuser à se provoquer entre pairs ». Ce faisceau structure l'activité des élèves de manière bipolaire, l'engagement des élèves alternant de façon continue entre le travail et le jeu. Cette forme bipolaire de l'activité est récurrente dans les quatre ateliers et chez tous les élèves étudiés.

➤ Préoccupations tournées vers le travail scolaire

L'activité bipolaire des élèves est principalement structurée par ces séquences d'activité tournées vers le travail scolaire. Ces séquences d'activité ont sept caractéristiques principales : a) une préoccupation typique, b) un aspect majoritaire, c) peu de répétitions successives, d) une réussite mal maîtrisée, e) une connaissance disparate des exercices, f) une entraide informelle et une organisation émergente.

Premièrement, les séquences d'activité tournées vers le travail scolaire correspondent à l'actualisation par les élèves de la préoccupation « travailler les exercices prescrits par l'enseignant ». Les élèves justifient cette préoccupation par deux motifs principaux : obtenir une note convenable et éviter les ennuis. Cet engagement au travail se manifeste lorsque l'élève : s'entraîne aux exercices (MO) ; va voir la fiche, appelle l'enseignant pour obtenir une validation de sa part, regarde comment un camarade réalise ce qui est demandé (ONc) ; s'entraide avec ses camarades (ONs) ; remet en place le matériel (ONm) ; se replace dans le rang pour passer, attend son tour pour passer (ONw). Ces comportements sont codés en vert dans l'ALT-PE de la Figure 6 (p. 124).

Deuxièmement, la caractéristique essentielle de cette préoccupation est sa prédominance. Les résultats montrent que l'activité individuelle-sociale des élèves se caractérise par la prévalence de la préoccupation tournée vers le travail alors même qu'on pouvait s'attendre à ce que cette préoccupation soit peu actualisée au regard de la caractéristique de ces élèves peu enclins à travailler scolairement. Le codage par la méthode ALT-PE présente qu'en moyenne, 72% des comportements des 22 élèves étudiés sont conformes aux attentes de l'enseignant (Figure 6, p. 124). Même si les séquences de travail ne sont jamais longues, elles sont répétées et occupent la grande partie du temps consacrée par les élèves dans l'atelier. Ces derniers expriment d'ailleurs qu'ils s'amuse « entre deux périodes de travail ». La plupart du temps, même lorsqu'ils s'amuse à se taquiner, les élèves retournent au travail prescrit sans l'intervention de l'enseignant : leur engagement dominant est donc le travail.

Troisièmement, les séquences d'activité de travail se caractérisent par leur faible durée. Les élèves se lassent très vite des répétitions : après avoir effectué un ou deux essais consécutifs, ils expriment avoir besoin de changement. Néanmoins, après un bref décrochage, ils se remettent au travail. Le choix des exercices à réaliser dans l'atelier, et indiqué sur la fiche de travail, varie en fonction des élèves. Deux profils différents sont repérés. D'une part, certains élèves s'entraînent à apprendre les exercices qui leur paraissent les plus difficiles.

C'est par exemple le cas de Soufiane qui a une pratique similaire dans chaque atelier : il va voir la fiche ; il teste un à un les exercices afin d'identifier les plus difficiles ; puis il s'entraîne majoritairement à l'exercice jugé le plus difficile pour avoir la meilleure note (la note augmentant avec la difficulté de l'exercice et la qualité de sa réalisation). D'autre part, certains élèves s'entraînent majoritairement à un exercice qu'ils considèrent comme étant facile. C'est par exemple le cas de Megda qui répète continuellement les exercices qu'elle sait faire afin de se rassurer et de montrer à l'enseignant qu'elle travaille.

Quatrièmement, la connaissance que les élèves ont de ce qu'il y a à faire dans l'atelier est assez disparate. Certains élèves vont consulter la fiche avant de commencer à s'entraîner. La fiche disposée dans chaque atelier présente les exercices à effectuer sous forme de dessins et de critères de réalisation. Le dessin est souvent retenu comme une source d'informations rapides « il faut faire comme le dessin ». Même si certains élèves ne vont pas consulter la fiche dès le départ, ils s'y réfèrent souvent par la suite. D'autres élèves s'élancent dans les exercices en fonction de leurs souvenirs des pratiques précédentes lors des leçons antérieures. D'autres encore estiment ce qu'il faut faire en fonction de l'organisation matérielle. Par exemple, en voyant le plan incliné de l'atelier 'Se renverser', Sarah s'est mise à faire des roulades alors qu'il était demandé de faire autre chose (un renversement sur les mains). La connaissance la plus mobilisée par les élèves est issue de ce que font leurs camarades. Ils s'observent, s'imitent, se toisent et s'engagent à partir des éléments perçus. Les résultats de l'ALT-PE montre à ce titre que 19% du temps est un temps d'observation (ONc est la deuxième catégorie la plus représentée, Figure 6, p. 124). Cette grande importance de l'observation, centrée sur un mimétisme entre élèves, peut expliquer la propagation rapide des actions dans la classe.

Cinquièmement, ce qui caractérise le travail de ces élèves est la réalisation approximative des exercices. Les résultats de l'ALT-PE montrent une forte proportion d'action motrice avec un niveau de réussite insuffisant (Figure 6, p. 124). Ces statistiques peuvent s'expliquer par l'interprétation que les élèves ont des critères de réussite. Pour la plus grande partie des élèves, la réussite d'un exercice gymnique est liée à la phase finale de réalisation, c'est-à-dire la réception. S'ils considèrent que la réception est satisfaisante, de leur point de vue, l'exercice est réussi, peu importe ce qu'ils ont fait avant ou après. Par exemple dans le cas de la roulade, lorsque les élèves parviennent à se relever, ils valident l'exercice, même s'ils n'ont pas satisfait aux critères de réalisation de l'enseignant (se relever sans les mains, rouler dans l'axe, arriver équilibré). Leur conception de la réussite évolue avec l'usage

de la fiche de suivi ; les élèves ajustent leur évaluation à l'aide des dessins et des critères de réussite contenus dans la fiche. Dans certains cours, les élèves doivent valider les exercices effectués en notant leur réussite ou échec sur une fiche de suivi. Cette pratique est souvent l'occasion de débat entre élèves du même atelier sur les critères de validation des exercices, comme en témoigne l'extrait suivant.

Extrait de l'activité de Brahim à l'Atelier 'Se renverser' (2 Brahim 4/6). Brahim est chargé d'observer les passages d'Alexandre pour les valider sur la fiche de suivi. Alexandre fait le renversement manuel à partir du plinth et dit « c'est bon je passe à l'exercice suivant ». Brahim rétorque « non, c'est pas bon ». Alexandre s'approche de lui en regardant ce qu'il a noté et en disant « t'es fou, je l'ai bien fait ». Brahim répond « t'as fait n'imp. (n'importe quoi), t'étais comme ça (il mime la mauvaise posture avec les bras fléchis) ». Alexandre dit « je suis arrivé à plat ». Brahim répond et coche sur la fiche « oui, mais t'avais pas les bras tendus ».

Ces discussions même si elles peuvent être virulentes, favorisent la construction de connaissances en gymnastique et elles amènent les élèves d'un même groupe à s'entendre sur des critères de réussite communs.

Sixièmement, ce qui caractérise les élèves dans les classes étudiées est une entraide particulière. L'entraide observée dans les cours est informelle, au sens où elle n'est nécessairement explicitée. Elle se fait principalement par observation, démonstration : « regarde, il faut faire comme ça », disent les élèves. Il n'y a pas ou peu de manipulation, de conseils explicites. Les élèves ne s'entraident pas en manifestant des comportements d'aide explicite tels que les catégories de l'outil ALT-PE les définissent. Bien que le taux de comportements sociaux codés par cet outil soit faible (ONs = 3%, Figure 6, p. 124), les matériaux d'autoconfrontation montrent que cette entraide existe néanmoins à travers les démonstrations, les gestes, les mimiques qui ne passent pas prioritairement par des échanges verbaux et qui ne sont pas forcément visibles par un observateur extérieur.

Septièmement, le format de travail par ateliers induit une organisation particulière des élèves. Ces derniers se répartissent spontanément des rôles en arrivant dans les ateliers. Une certaine organisation est repérée dans chaque groupe alors même que les élèves sont qualifiés de peu autonomes par l'enseignant. Le cas ci-dessous d'un groupe d'élèves est exemplaire à ce sujet.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'un groupe à l'Atelier 'Voler' (19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5).

CHERCHEUR : Explique moi ce que tu fais Mohamed ?

MOHAMED : Je suis en train de lire (la fiche).

OLIVIER : (Il lit) comment on fait.

OUSSAMA : Nous par exemple, ce qu'on faisait pour bien le faire c'est quelqu'un qui lit à haute voix et l'autre qui fait l'exemple.

CHERCHEUR : Hey, vous vous organisez en fait. C'est Mme J. qui vous a dit ça ?

TOUS en chœur : Non c'est nous !

MOHAMED : Par exemple là, c'est Olivier qui va faire l'exemple.
 OUSSAMA : Tout à l'heure, c'est moi qui lisais et c'est Mohamed qui faisait l'exemple.
 CHERCHEUR : Donc c'est toi Oussama qui a eu l'idée et maintenant vous le faites à chaque atelier ?
 TOUS : Oui.
 CHERCHEUR : On le fait chacun à notre tour ; en premier c'était Olivier, après c'était Mohamed et maintenant c'est Oussama.
 CHERCHEUR : Et là qu'est-ce que tu fais Oussama ?
 OUSSAMA : J'écoute ce qu'il dit pour le faire.
 CHERCHEUR : Et toi tu lis le texte ce qu'il y a sur la fiche ?
 MOHAMED : Oui.

Pour conclure, cette préoccupation typique de travailler, son aspect majoritaire, le peu de répétitions successives, les réussites mal maîtrisées, la connaissance disparate des exercices, l'entraide informelle et l'organisation émergente dans les groupes sont spécifiques des pratiques scolaires de ces élèves. Ces séquences typiques de travail scolaire structurent en partie l'activité des élèves, conjointement à des séquences d'activités transgressives.

➤ Préoccupation tournées vers les transgressions ludiques

Le cours d'action des élèves est scandé d'actions transgressives de nature ludique. Ces séquences d'activité se caractérisent en huit points : a) elles sont organisées par une préoccupation typique de jeu entre pairs, b) un temps d'apparition minoritaire, c) elles reflètent une valence collective, d) les actions ludiques ont une propagation rapide du jeu, et e) une dynamique circulaire ; f) elles sont réalisées à partir de la surveillance de la position de l'enseignant dans la classe et g) elles peuvent être masquées aux yeux des autres élèves.

Premièrement, l'engagement dans des comportements transgressifs est lié à la préoccupation de « s'amuser à se provoquer entre pairs ». Cette préoccupation s'exprime sous deux formes : a) des jeux sociaux de provocation, b) des spectacles improvisés par le groupe (codés OFt dans l'ALT-PE). La première forme de jeu consiste pour chaque élève à provoquer l'apparition d'activité collective de jeu, qu'ils rendent fugaces et clandestines, pour s'amuser en groupe avec leurs camarades favoris. Cette forme de jeu se manifeste par deux types de comportements : les élèves se provoquent en s'empêchant de passer (ils coupent la course d'élan, monopolisent l'atelier, restent dans la zone de réception, se doublent, etc.) et ils se provoquent en se bousculant, en s'insultant (ils jouent « à la bagarre », se font peur, se poussent, se font tomber, etc.). Ces comportements correspondent aux codages OFi de l'ALT-PE, ils se déroulent pendant 8% du temps de pratique (Figure 6, p. 124). Lors de ces actions,

les élèves ont pour préoccupation celle de « s’amuser avec un (ou plusieurs) pair en l’embêtant, le taquinant, le provoquant ». Dans la deuxième forme de jeu, les élèves cherchent par leurs comportements extravagants à se montrer en spectacle devant les autres. Ce qui les amuse est de se mettre en scène en produisant des actions spectaculaires devant les autres groupes et à les interpeller comme spectateurs. Elles correspondent à des actions gymniques non conformes aux exercices demandés par l’enseignant ou des actions répondant à une utilisation inappropriée du matériel. Par exemple à l’atelier ‘Voler’ (Tableau 10, p. 129), alors qu’il est demandé de faire des sauts droits, les élèves s’amusent entre eux en effectuant des actions illicites : des saltos ; des plongeurs sur les tapis ; des sauts "kamikazes" mimant des gestes de Catch. Ces comportements correspondent à la majorité des occurrences codées OFt dans l’ALT-PE.

Deuxièmement, ses séquences d’activité transgressives sont caractérisées par un temps d’apparition minoritaire. Ces jeux provocateurs sont continus ; ils sont présents sous différentes formes, dans tous les ateliers, chez tous les élèves étudiés, mais ils ne durent que peu de temps. Les résultats de l’ALT-PE indiquent que ces comportements occupent moins d’un tiers du temps d’action des élèves. L’étude de la dynamique de cette préoccupation montre qu’elle a la particularité d’être très instable et qu’elle correspond à des actions très brèves. Cette préoccupation s’exprime souvent par un geste, une injonction, un mouvement rapide durant généralement quelques secondes.

Troisièmement, ces actions sont principalement collectives. En effet, lorsqu’ils s’amusent, les élèves cherchent à entraîner les « copains » dans l’amusement, essentiellement pour rire ensemble. Leur préoccupation s’actualise par la présence d’un pair ; elle se fait rarement seule comme en témoigne l’extrait suivant à propos d’une mise en spectacle des élèves :

Extrait de l’activité de Soufiane à l’Atelier ‘Voler’ (3 Soufiane 1/4). Soufiane interpelle son entourage avant de s’élancer pour un salto : « Rien que pour toi ! », « Yé, formidable, tu as vu Gérald ? Magnifique ! » (Rires). Un autre élève s’élance à son tour en faisant un saut "catch" (en l’air, il mime qu’il donne un coup de pied). Puis, un défilé de sauts s’installe dont le rythme des passages s’accélère : les élèves du groupe enchaînent rapidement une série de sauts périlleux, les uns après les autres. Enfin, 30 secondes plus tard, à court d’imagination, les élèves reprennent les exercices demandés.

Ces jeux transgressifs renforcent les liens sociaux entre les élèves. Chaque geste provocateur, qu’il soit un « coup en douce » ou une action spectaculaire, sont des invitations à jouer ensemble.

Extrait de l'activité de Mohamed à l'Atelier 'Tourner' (3 Mohamed 1/4). Par exemple, sur 10 secondes, Mohamed jette une chaussure sur Aris, s'approche de lui et feint de partir en courant. Puis, il se retourne vers Benjamin et le pousse dans le dos. Lors de l'entretien, il exprime qu'il s'ennuie et qu'il cherche à jouer avec ses camarades.

Ces élèves ne jouent pas seuls : ils ont besoin d'impliquer leur camarades. Ces jeux renforcent des sentiments positifs vis-à-vis de leurs pairs : « il est cool, je m'amuse bien avec lui », « (rire) c'est mon copain, c'est un djinn (petit diable) ». Inversement, un sentiment négatif est attribué aux élèves qui ne jouent pas avec eux : « il est nul, il sait pas jouer », « je joue pas avec lui, il est pas marrant, il fait mal ». Chaque élève a son propre « réseau » d'élèves avec qui, il peut jouer. Ainsi, plus que de simples moments ludiques, ces jeux tissent des relations sociales entre les élèves.

Quatrièmement, cette caractéristique collective des jeux permet aussi de comprendre leur propagation. Pour pouvoir jouer, un élève invite un autre élève à décrocher du travail scolaire, puis un autre élève qui les voit se joint à eux, etc. ; cela peut prendre très vite une grande proportion. Par cette propagation rapide dans la classe, la situation peut devenir vite délétère.

Cinquièmement, ces jeux ont leur propre dynamique temporelle. Ils correspondent à une série d'actions. Un comportement transgressif n'a pas de sens isolément mais il s'inscrit dans un processus d'action/réaction, une sorte de réaction circulaire en chaîne. Par exemple, un élève pousse son camarade avec l'espoir que ce dernier se venge et le pousse à son tour ; puis le premier élève le repousse et ainsi de suite.

Extrait de l'activité de Tony à l'Atelier 'Tourner' (3 Tony 1/4). On voit Tony qui pousse Erguez, puis Erguez le repousse, puis Tony lui court après et lui donne un coup dans l'hilarité générale des deux protagonistes. Lors de l'entretien, Tony exprime qu'il pousse Erguez pour se venger :

TONY : Après on... on se court après...

CHERCHEUR : Vous vous courez après alors. Et c'est quoi ce courir après ?

TONY : C'est pour rendre le coup après !

CHERCHEUR : C'est pour rendre le coup ?

TONY : Oui mais bon, en s'amusant aussi !

CHERCHEUR : Oui d'accord, donc c'est toujours le jeu ça ?

TONY : Oui.

CHERCHEUR : C'est le même jeu ?

TONY : Hum (en hochant la tête de manière affirmative)

CHERCHEUR : Tu lui rends le coup ! Et ça marche pas, s'il y en a un qui t'embête et que tu rends pas (le coup) ?

TONY : Des fois ça le fait.

CHERCHEUR : Mais le plus souvent tu lui rends le coup ?

TONY : Ouais, rendre son coup, mais on s'amusait.

CHERCHEUR : Et après le petit jeu entre Erguez et toi, il est fini ?

Silence...

CHERCHEUR : Une fois qu'il t'a déséquilibré (poussé), toi tu lui rends le coup et après c'est fini ?

TONY : Non des fois il revient... on fait que ça, en fait.

Dans la classe, à un instant donné, différentes dynamiques de jeu ont lieu entre les élèves. Chaque élève est en relation avec certains de ses camarades par des processus de jeu ayant leur propre historicité. Le caractère dynamique circulaire des jeux fait qu'il y a en continu des réseaux de jeu entremêlés dans la classe liant les différents élèves entre eux.

Sixièmement, les séquences d'activité transgressives s'accompagnent d'une surveillance de l'enseignant. Les élèves surveillent régulièrement où se situe l'enseignant, avant de s'engager dans des actions transgressives. Pour tromper la vigilance de l'enseignant, les élèves se focalisent sur la position de ses épaules et de sa tête.

Extraits d'entretien d'autoconfrontation d'Olivier (19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5). La prof elle est tournée, elle nous voit pas, on peut s'amuser. (...) La prof, elle est arrivée à nous voir (...) elle bouge les yeux mais pas la tête, c'est un caméléon (...) elle voit derrière son dos.

Cette surveillance a même une dimension collective. Lorsqu'ils s'amuse, ils vérifient régulièrement les actions et déplacements de l'enseignant et s'informent mutuellement en cas de « danger », comme en témoigne cet extrait.

Extraits d'entretien d'autoconfrontation de Mohamed, Olivier et Oussama dans l'atelier 'Voler' (19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5). Mohamed, Olivier et Oussama font partie du même groupe de travail. Ils se sont fait reprendre par l'enseignante pendant qu'ils faisaient des sauts illicites. Depuis, ils restent vigilants.

La vidéo défile, Mohamed se retourne avant de s'élancer.

CHERCHEUR : Et là tu regardes derrière ?

OLIVIER : On fait équipe, s'il y en a un qui la voit (il prévient les autres)...

CHERCHEUR : Vous faites équipe ?... pendant qu'il y en a un qui passe, les autres surveillent ?

OUSSAMA : Non moi je fais pas ça.

MOHAMED : On fait semblant de travailler et on regarde, on piste.

OUSSAMA : Tu fais ça, moi pas !

OLIVIER : Tous les deux on fait ça, maintenant Oussama je sais pas.

OUSSAMA : C'est normal aussi, c'est normal qu'on fait ça !

CHERCHEUR : Je n'ai pas dit que c'était pas normal, moi j'essaie de comprendre ce que vous faites...

MOHAMED : Là on s'est dit qu'on allait faire les Yamakasi !

La vidéo défile, on voit Olivier s'appliquer à exécuter l'exercice.

OLIVIER : Là je le fais bien parce que j'ai vu qu'elle se retournait.

Cette surveillance coopérative montre, une fois de plus, la construction collective de leur préoccupation de s'amuser.

Septièmement, les élèves réalisent ces jeux transgressifs de façon clandestine aux yeux des autres élèves. D'une part, la forme de jeux sociaux de provocation se fait à l'insu de l'élève provoqué. Les élèves s'amuse à se « faire des coups en douce » entre pairs en se surprenant. Dans les ateliers, ils privilégient certaines positions propices pour surprendre

l'autre. Ce sont des positions délicates, où l'autre est vulnérable parce qu'il ne voit pas ou parce qu'il ne peut pas bouger : lorsque que l'élève tourne le dos, a la tête en bas, est en position surélevée. Ces positions font signes pour l'élève, elles correspondent au moment opportun pour faire « un coup en douce » à son camarade. Elles sont essentielles car, pour réussir son « coup », il faut pousser sans être vu. À un tel point qu'avant de faire l'exercice, les élèves vérifient souvent les intentions de leur camarade : a) ils font des « feintes », font mine de se lancer pour voir si quelqu'un s'apprête à les pousser ; b) ils regardent bien autour d'eux avant de s'élancer ; c) dès qu'ils se retrouvent seuls ou que leurs copains sont occupés, ils se précipitent et en profitent pour passer. Le travail par ateliers, par son organisation matériel et sa forme de travail en groupe, offre différentes opportunités aux élèves pour actualiser leur préoccupation de s'amuser à se provoquer entre pairs.

Pour conclure, cette préoccupation de « s'amuser à se provoquer entre pairs » est typique par : son temps d'apparition minoritaire, sa construction collective, sa propagation rapide, la dynamique circulaire des jeux, la surveillance de l'enseignant et son aspect clandestin. Ces séquences d'activité transgressives couplées aux séquences d'activité scolaire structurent l'activité des élèves. La forme stable de l'activité individuelle-sociale des élèves est donc bipolaire. Néanmoins sa stabilité demeure précaire car elle est sans cesse remise en cause dans l'interaction.

1.2 Dynamique de l'activité : circularité de la forme bipolaire de l'activité

Extrait de l'activité d'Abdelhamid et Jennifer à l'atelier 'Tourner' (20 Abdelhamid & Jennifer 4/5). À l'atelier 'Tourner', il était demandé aux élèves d'enchaîner des roulades en avant sur toute la longueur des tapis. L'extrait suivant montre qu'une fois engagés, les élèves ont des préoccupations qui évoluent : ils sont d'abord orientés vers la « bonne exécution de l'exercice demandé », ils s'engagent ensuite à « se défier et faire la course entre eux » et enfin à « s'appliquer à faire l'exercice demandé ».

CHERCHEUR : Qu'est-ce que tu fais là ?

ABDELHAMID : On s'amusait à faire des courses.

CHERCHEUR : Ok, et qui a gagné ?

ABDELHAMID : C'est moi ... Je suis parti vite au début en premier. Je suis vite revenu m'asseoir aussi. Ouais, mais on avait pas tout fait la course jusqu'au bout ... (en regardant Jennifer)

JENNIFER : T'as triché !! T'as couru ... je vous jure, il a triché !! (Avec insistance). T'as fait la première roulade puis t'as couru pour me doubler !

Le chercheur remontre l'extrait vidéo

CHERCHEUR : ...Ce signe que tu fais quand tu arrives Abdelhamid c'est quoi ?... Tu fais quoi là ?

Décris-moi (il lève les bras en l'air).

ABDELHAMID : Ben j'ai gagné ... je suis content !

CHERCHEUR : Ça représente quoi pour toi cette course ? ... Tu aimes bien ?
 ABDELHAMID : Ben Ouaiiiiiis !! J'aime bien !
 CHERCHEUR : Qu'est-ce qui fait que tu aimes bien ?
 ABDELHAMID : On peut bien rigoler et tout !!
 CHERCHEUR : Et tout ?
 ABDELHAMID : Ben hum ... j'aime bien gagner !!
 JENNIFER : Oui ... mais à un moment, j'ai arrêté ...
 La vidéo défile, l'enseignant situé sur l'autre atelier dit : « ce n'est pas une course, moi ce qui m'intéresse c'est que l'on fasse bien l'exercice... en prenant son temps ». Jennifer se met à côté d'Amélie et fait un troisième passage en s'appliquant à bien exécuter les roulades.
 CHERCHEUR : Abdelhamid, décris-moi ce que tu fais à partir de là ?
 JENNIFER : Moi, je prenais tout mon temps. Je le faisais avec Amélie (une amie de Jennifer).
 CHERCHEUR : Jennifer, décris-moi ce que tu fais.
 JENNIFER : Ben je fais ce que m'a demandé Madame J., pas faire de course, de prendre mon temps.
 CHERCHEUR : Tu as changé ?
 JENNIFER : Au début, j'avançais vite ... et après j'ai vu que Abdelhamid y m'a dépassé ... et j'ai voulu le dépasser encore ... et après j'ai pas réussi, j'étais trop fatiguée.
 CHERCHEUR : Donc, tu faisais la course avec Abdelhamid ... T'as perdu la course et après qu'est-ce que tu as fait ?
 JENNIFER : J'ai décidé de prendre ma revanche.
 CHERCHEUR : Ta revanche ça a donné quoi ?
 JENNIFER : Je sais plus ...
 CHERCHEUR : On l'a vu juste avant, t'as perdu ta revanche donc qu'est-ce que tu fais au troisième passage ? Qu'est-ce qui t'intéressait au 3ème passage ? ... (Voyant qu'elle ne répond pas, le chercheur poursuit ses questions en les reformulant). Le premier, c'était de gagner ; le deuxième, aussi et le troisième c'était quoi ? ...
 JENNIFER : J'ai décidé de bien faire l'exercice.

Cet exemple montre à la fois la dynamique et l'aspect cyclique des préoccupations des élèves. Les préoccupations *s'amuser* et *travailler* constituent un faisceau toujours présent qui oriente leur l'action. Dans l'action, les préoccupations s'actualisent tour à tour en fonction d'éléments de la situation faisant sens pour l'élève. La dynamique d'ouverture et de fermeture de ces deux préoccupations se comprend dans un double processus a) de décrochage et b) de rattachage au travail scolaire demandé.

1.2.1 Dynamique de décrochage : bifurcation vers la préoccupation de jouer

L'activité des élèves est constamment structurée par une préoccupation de jouer. Même lorsqu'ils travaillent, les élèves sont en quête d'actions ludiques. La préoccupation de jouer est toujours présente, ce qui ouvre des possibles dans l'action des élèves. Nous présentons ici les éléments provoquant une bifurcation de la préoccupation consistant à "faire le travail demandé" vers celle de "jouer". Ces décrochages correspondent à la perception d'éléments qui font signe pour l'élève dans la situation. Ces représentations typiques fermant la préoccupation de travailler et actualisant la préoccupation de jouer sont en lien avec cinq éléments de la situation : l'ennui de la répétition, la présence de pairs voulant s'amuser, la position éloignée de l'enseignant, les propriétés ludiques du matériel, leur perception négative de la tâche.

Premièrement, bien que la préoccupation de travailler soit dominante chez les élèves, ces derniers travaillent rarement très longtemps, se lassant vite à répéter les exercices de gymnastique : « c'est embêtant de faire toujours la même chose, il faut que ça change ». La plupart du temps, les élèves perçoivent la répétition comme inutile. En effet, s'ils réussissent dès la première fois, ils jugent qu'ils maîtrisent l'exercice et qu'ils n'ont donc pas besoin de le refaire. Fort de cette réussite ponctuelle, ils estiment qu'ils peuvent alors s'amuser et s'engagent alors dans des actions de jeu : « je me suis dit ça me laisse un peu de temps pour m'amuser ». A contrario, face à l'échec, ils n'essaient pas plus de trois fois consécutives l'exercice en considérant qu'ils ne peuvent pas y arriver. Dans les deux cas, ces jugements ferment souvent la préoccupation de travailler. Ainsi la répétition qu'ils jugent monotone, ennuyeuse, les conduit à passer d'une préoccupation de travail à une préoccupation de jeu.

Deuxièmement, la présence de pairs est une autre source d'actualisation de la préoccupation « s'amuser à se provoquer ». Les résultats montrent deux représentations typiques induisant une bifurcation de préoccupations : la position délicate d'un camarade ou la présence proche d'un camarade voulant s'amuser. La Figure 8 (p. 140) illustre la relation entre la présence de pairs (s'exerçant au même exercice que lui) et les comportements transgressifs de Soufiane dans l'atelier 'Tourner' comportant quatre exercices différents. Elle met en évidence que Soufiane s'entraîne à faire la roulade principalement lorsqu'il se trouve seul sur l'exercice.

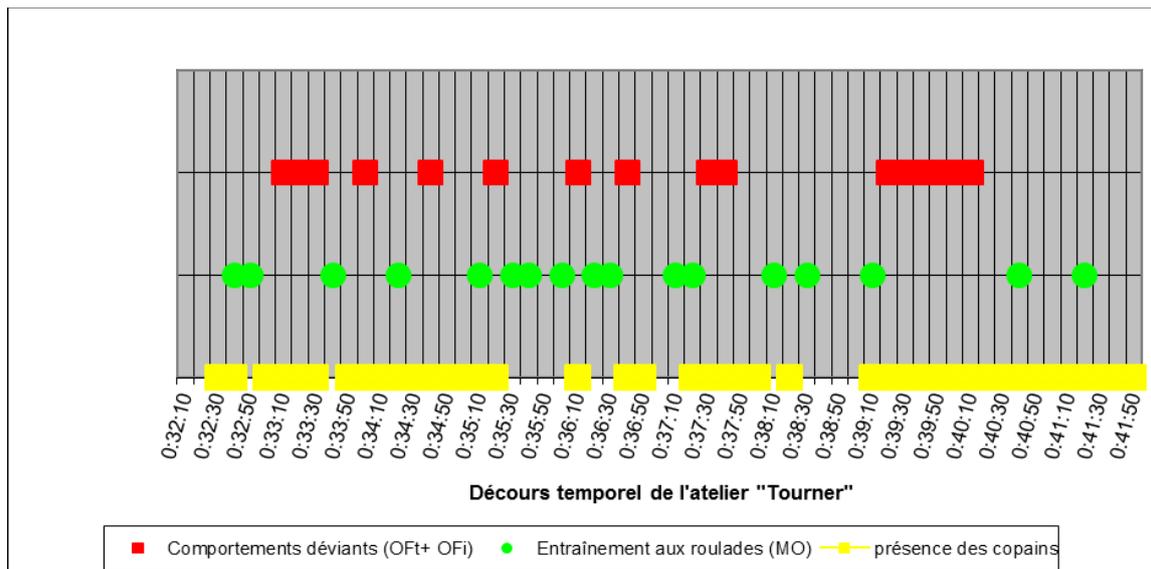


Figure 8 : Extrait de comportement mettant en relation la présence des pairs de Soufiane avec ses comportements transgressifs

Les matériaux d’entretien d’autoconfrontation permettent de compléter cette description extrinsèque. Ils montrent que la présence des camarades offre à Soufiane des opportunités d’actualiser sa préoccupation de « s’amuser à se provoquer en se faisant des coups en douce ». Après avoir effectué sa roulade, la position de ses camarades fait sens pour lui à quatre reprises (codage en rouge 0:33:10, 0:33:50, 0:34:30 et 0:35:20, Figure 8, p. 140). La posture de ses camarades au départ de la roulade sur le grand plan incliné (position de déséquilibre en contre haut, la tête en bas) est un représentamen qui ferme sa préoccupation de « s’entraîner à l’exercice le plus difficile » et actualise sa préoccupation de « s’amuser à surprendre son camarade en le faisant tomber ».

Extrait d’entretien d’autoconfrontation de Soufiane (3 Soufiane 1/4) : Eux (Mohamed et Aris) c’est des petits jnoun (des petits diables), ils font pleins de coups en douce (...). Je l’aurais fait l’exercice si j’avais été seul. Comme on est entre copains et ben voilà on s’amuse.

De même, les bifurcations de préoccupations se retrouvent lorsqu’un camarade situé à proximité a envie de s’amuser. C’était le cas du premier extrait (20 Abdelhamid & Jennifer 4/5) où la préoccupation de Jennifer a bifurqué en voyant Abdelhamid faire la course. C’est le cas aussi de Soufiane qui décroche et s’amuse à chahuter avec Aris (0:39:10, Figure 8, p. 140).

Extrait de l’activité de Soufiane (3 Soufiane 1/4). Aris vient rejoindre Soufiane et insiste pour faire une roulade à deux côte à côte sur le grand plan incliné : « allez, t’as peur ou quoi ». Puis, à la réception des roulades, Aris tombe volontairement sur Soufiane. Ceci provoque la réaction immédiate de Soufiane qui lui donne des coups de genou tout en rigolant et en disant « ah aie, aie, tu m’as niqué ». Puis, ils se courent après.

Ainsi, la perception de la présence de camarades dans l'espace de travail d'un élève est une situation propice à l'émergence de la préoccupation de s'amuser à se provoquer entre pairs en se mettant en spectacle ou en se faisant des « coups en douce ».

Troisièmement, la position éloignée de l'enseignant est l'élément de la situation souvent évoqué par les élèves lorsque leurs préoccupations changent. Dès que l'enseignant s'éloigne de l'atelier, son retrait fait sens pour l'élève et ouvre la possibilité de décrocher du travail demandé.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Anthony (16 Anthony 2/6) : Le prof il s'en va, on va pouvoir s'amuser un peu.

Quatrièmement, les propriétés ludiques du matériel sont des représentamen souvent évoqués par les élèves lorsqu'ils passent d'une préoccupation de travail vers celle du jeu. Les élèves détournent fréquemment les fonctions pédagogiques du matériel de gymnastique installé aux ateliers (tapis, tremplin, plan incliné, trampoline). Les agrès deviennent vite des prétextes et supports pour « sortir » de l'activité en cours : les élèves exploitent la matière en mousse des tapis pour s'élancer dessus, s'y coucher, ou tenter des acrobaties spectaculaires sans risque de se faire mal. À d'autres moments plus fugaces mais tout aussi fréquents, ils exploitent les propriétés de légèreté des objets pour les déplacer : ils écartent un tapis pour surprendre avec amusement un camarade lors de la réception d'un saut ou d'une roulade ; ils reculent la marque de prise d'élan en déplaçant le plot qui la matérialisait, pour s'élancer de plus en plus loin et transformer la course d'élan en une course de vitesse incontrôlée.

Certains ateliers comme 'Se renverser' et 'Tourner' sur un grand plan incliné sont perçus par les élèves comme particulièrement propices à « s'amuser à faire des coups en douce » à ses camarades. Le matériel place l'élève qui exécute l'exercice dans une position délicate de déséquilibre et de cécité. Par exemple, l'usage fait par les élèves de l'atelier 'Se renverser' est propice à s'amuser à faire des « coups en douce ». Pour réaliser un renversement en appui manuel, l'élève se trouve dans une position délicate, la tête en bas avec un camarade pareur qui doit l'aider en lui tenant les jambes. Dans cette position renversée, l'élève est vulnérable car il ne peut pas se défendre et ne voit pas ce qui se passe derrière lui. Dans cette situation, le camarade pareur actualise souvent sa préoccupation de s'amuser à « taquiner son camarade ». Néanmoins, ce type de comportements n'est pas systématique ; le potentiel du matériel offre des ouvertures, des opportunités que les élèves saisissent ou pas. Par exemple Mohamed et

Aris profitent de cette position de faiblesse de Soufiane pour lui retenir les jambes et lui baisser le pantalon.

Cinquièmement, le dernier élément de la situation qui fait souvent signe aux élèves lorsqu'ils décrochent est en lien avec leur perception négative de la tâche : la trop grande difficulté ou facilité perçue de l'exercice, la longueur de la file d'attente, l'immobilité trop grande que demande l'atelier, le caractère rapidement fatigant des exercices. Ces différentes caractéristiques de la tâche sont perçues par les élèves comme des opportunités de changement de préoccupation.

Par exemple après quelques répétitions, Anthony et Ali trouvent l'atelier 'Tourner' trop statique (16 Anthony 2/6). Ils improvisent alors un circuit en enchaînant d'un exercice à l'autre au sein du même atelier. Ils prennent de l'élan pour se lancer sur le grand plan incliné ; enchaînent une roulade mal maîtrisée ; puis, ils courent jusqu'au mur, se repoussent contre celui-ci et s'élance sur le petit plan incliné où ils tentent une roulade arrière sans pouvoir se relever. Après quelques répétitions, le circuit n'est plus considéré comme un prétexte pour effectuer les exercices, le jeu prend le dessus sur le travail. L'exécution des exercices prescrits est bâclée ; la préoccupation des élèves se tournant vers un jeu domine ; elle consiste à enchaîner le plus rapidement possible un circuit improvisé. Anthony et Ali prennent dès lors de l'élan pour se jeter à plat ventre sur le grand plan incliné puis réalisent un saut spectaculaire en se servant des qualités de ressort du petit plan incliné. Les élèves expriment « là, on s'amuse à faire n'imp. (n'importe quoi). (...) C'est à celui qui fera le plus le fou, on rigole bien ».

Cet exemple montre que la recherche récurrente de jeu ouvre des opportunités de décrochage, de redéfinition de la tâche, qui s'éloignent de plus en plus des attentes initiales de l'enseignant et qui s'actualisent jusqu'à la fermeture de la préoccupation de travailler et de s'appliquer. C'était le cas aussi du premier extrait (20 Abdelhamid & Jennifer 4/5) où en faisant la course, Jennifer et Abdelhamid ne s'appliquent plus du tout sur la réalisation des roulades.

Ces cinq éléments de la situation qui font sens pour l'élève permettent de comprendre la dynamique de l'activité des élèves : celle-ci est constituée à la fois de décrochages visant à s'amuser et de raccrochages visant à travailler.

1.2.2 Dynamique de raccrochage : bifurcation vers la préoccupation de travailler

La dynamique de l'activité des élèves est aussi structurée par la bifurcation de la préoccupation de *jouer* vers celle de *travailler*. L'engagement des élèves est toujours constitué par le faisceau de ces deux préoccupations : même lorsque les élèves jouent, la préoccupation de travailler n'est pas totalement fermée. La présence constante des deux préoccupations rend la préoccupation de jouer instable et provoque de nombreuses bifurcations. Les résultats montrent que la fermeture de la préoccupation de jouer et l'actualisation de la préoccupation de travailler sont liées à cinq représentations typiques en lien avec : les interventions de l'enseignant, la lassitude des jeux, les autres élèves, les caractéristiques de la tâche, le contexte des jeux.

Premièrement, les éléments de bifurcation les plus évoqués en entretien sont liés à l'enseignant : ses interventions, sa présence physique et son influence. Tout d'abord, les interventions de l'enseignant sont souvent des représentations qui induisent une bifurcation immédiate de la préoccupation de jeu chez les élèves. Ces derniers sont préoccupés à montrer à l'enseignant qu'ils travaillent.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Romain (11 Romain 4/6).

ROMAIN : On jouait à la bagarre, mais après on a arrêté...

CHERCHEUR : Qu'est-ce qui vous a fait arrêter ?

ROMAIN : Le prof il nous a pris en flag (en flagrant délit)... il veut qu'on obéisse, qu'on fasse la consigne !!

CHERCHEUR : Il est embêtant Monsieur W. là ?

ROMAIN : Ben non ! C'est un prof, donc il doit le dire.

Certaines interventions de l'enseignant font même signe pour les élèves sur un grand écart temporel. Par exemple, Olivier, Mohamed et Oussama veulent montrer à l'enseignante qu'ils travaillent car en séance précédente, l'enseignante leur avait reproché de passer leur temps à s'amuser.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Mohamed, Olivier et Oussama (19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5).

OLIVIER : En fait, la première séance on l'avait pas lue la fiche, on s'amusait. Et cette séance on voulait pas faire n'importe quoi.

MOHAMED : On voulait pas faire n'imp. (n'importe quoi).

CHERCHEUR : Et pourquoi cette fois-ci tu ne voulais pas faire n'importe quoi ?

OUSSAMA : Parce que c'est pas bien.

OLIVIER : Parce que à chaque fois elle fait semblant de pas nous voir et après elle se retourne !

CHERCHEUR : Ah oui, elle fait exprès, elle fait genre "je vous vois pas" !

MOHAMED : Elle fait semblant de pas regarder et après... elle nous piste.

Toutes les interventions de l'enseignant ne sont pas significatives pour les élèves. Les résultats montrent deux situations typiques où l'intervention de l'enseignant fait signe pour eux et provoque une bifurcation de leur préoccupation de jouer : la compréhension de la remarque de l'enseignant, et le ton qu'il adopte. Dans l'extrait précédent (19 Mohamed, Olivier & Oussama 3/5), ce qui a fait sens pour les élèves n'est pas tant l'intervention de l'enseignante mais le fait qu'ils la trouvent justifiée. De plus, les élèves jugent de l'importance de l'intervention de l'enseignant en fonction de l'énervement qu'ils perçoivent chez l'enseignant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Anthony (16 Anthony 2/6).

CHERCHEUR : Et là tu le fais bien (l'exercice) ?

ANTHONY : Ben ouais!

CHERCHEUR : Non parce que tout à l'heure quand il (l'enseignant) était là, tu lui as montré du catch !

ANTHONY : Non mais là je voyais qu'il commençait à s'énervé un petit peu...

CHERCHEUR : Tu vois ça toi ?

ANTHONY : Il a parlé un peu plus méchamment, il a dit « il faut arrêter ça » tandis que toute à l'heure, il avait dit « il faut arrêter ça » mais il avait parlé plus gentiment.

Ensuite, la simple présence physique de l'enseignant fait s'actualiser la préoccupation de travail des élèves. En voyant l'enseignant s'approcher de leur atelier, les élèves changent de comportement. Ils en profitent souvent pour lui demander un conseil ou la validation de l'exercice « Monsieur, Monsieur regardez si c'est bien ». Ce qui fait signe pour certains d'entre eux est le changement rapide de comportement de leur camarade. Ces changements brutaux leur signifient que l'enseignant arrive, et ils provoquent immédiatement la bifurcation de leurs préoccupations de jeu.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Anthony (16 Anthony 2/6). Moi, je le surveille pas, quand je vois que les autres commencent à arrêter de faire les fous, ben j'arrête.

Enfin, l'influence de l'enseignant fait sens pour les élèves les amenant à bifurquer vers une préoccupation liée au travail scolaire demandé. Les observations extrinsèques montrent qu'après une séquence de jeu, les élèves reviennent d'eux-mêmes à des comportements correspondant aux attentes de l'enseignant. L'étude des entretiens d'autoconfrontation permet de comprendre que l'enseignant, même sans être au côté des élèves, influence leurs actions. L'exemple suivant illustre cette idée.

Extrait de l'activité de Fatima (8 Fatima 6/8). Fatima fait une roue sur l'atelier roulade alors que ce n'était pas un exercice demandé par l'enseignant. En entretien, elle exprime qu'elle fait quelque chose de gymnique « pour pas que le prof dise qu'elle ne travaille pas ».

Deuxièmement, le sentiment de fatigue et le besoin de changement provoquent le raccrochage des élèves au travail. Après une séquence d'activité ludique, ils reviennent d'eux-mêmes à des actions de travail, lassés du jeu. Lors de l'entretien, ils expriment « qu'il faut que ça change » et ils retournent au travail pour changer. Ainsi, le représentamen provoquant la bifurcation vers une préoccupation de travail est le sentiment de lassitude et de fatigue généré par le jeu.

Troisièmement, les autres élèves constituent des sources potentielles de raccrochage au travail demandé. Les élèves s'observent beaucoup entre eux. La réussite d'un camarade, le fait qu'il aille voir la fiche, qu'il exécute un nouvel exercice sont des éléments significatifs pour l'élève. Les entretiens permettent de mettre à jour que ces perceptions provoquent une bifurcation de ses préoccupations. Il y a aussi un effet de propagation de la mise au travail : le fait que des élèves se remettent au travail produit un effet d'onde sur les élèves aux alentours.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Abdelhamid (20 Abdelhamid et Jennifer 4/5). Après une série de comportements transgressifs, Abdelhamid retourne au travail « Je recopie sur les autres ce qu'ils font ».

Quatrièmement, la perception de certaines caractéristiques de la tâche va constituer des occasions de raccrochage : de nouveaux exercices, un aspect acrobatique, sa facilité perçue ou difficulté perçue, le peu de temps restant, l'évaluation.

Cinquièmement, la perception de l'environnement matériel de travail est source de bifurcation de la préoccupation vers le travail attendu. Les actions de jeu sont imbriquées aux actions de travail, ce leur permet aisément de raccrocher au travail. Les élèves jouent dans l'espace précis de leur atelier et il est rare qu'ils en sortent. Ils ont la préoccupation de « s'amuser en se provoquant » lorsqu'ils attendent leur tour dans la file d'attente, ou après une réception sur le tapis, ou encore lorsqu'ils se replacent au départ de la file. Cet environnement prévu pour le travail offre des opportunités de raccrochage vers des actions studieuses attendues par l'enseignant. Par exemple lorsqu'un élève s'aperçoit que l'atelier se libère, très rapidement il en profite avant que quelqu'un n'arrive, il saisit cette occasion pour s'entraîner. Cette détection d'« espace libre » est très prégnante chez ces élèves ayant tendance à se « faire des coups en douce » lorsqu'ils sont en train de travailler le même exercice.

Cependant, la dynamique de bifurcation des préoccupations n'est pas induite systématiquement par la perception d'un élément isolé. Les bifurcations proviennent le plus souvent d'une convergence de plusieurs éléments.

Extrait de l'activité de Tony (3 Tony 1/4). Tony retourne de lui-même au travail après avoir mis au sol Erguez. C'est la coïncidence de trois représentamen qui provoque cette bifurcation de préoccupation : il constate qu'Erguez capitule car il reste sur le dos et il ne tente plus de se défendre ; il voit que Soufiane vient de réussir l'exercice difficile ; et il s'aperçoit que le plan incliné vient de se libérer. Alors il court vers le plan incliné préoccupé par l'idée de « réussir la roulade avant sur le grand plan incliné sans se taper le dos au sol pour avoir une bonne note ».

Pour conclure, il a été montré différents représentamen faisant bifurquer les préoccupations des élèves, du travail vers le jeu, et inversement. Les bifurcations permanentes entre les préoccupations *jouer* et *travailler* confèrent une structure cyclique dyadique à l'activité. Cette notion de circularité est importante à saisir pour comprendre l'activité individuelle-sociale des élèves. La forme de la démonstration a amené à présenter séparément ces deux préoccupations mais elles sont toujours présentes dans l'action. Dans certains cas, elles s'actualisent toutes les deux en même temps. C'est l'exemple de l'introduction où Abdelkarim et Jennifer font l'exercice demandé tout en s'amusant à faire la course (20 Abdelhamid & Jennifer 4/5). La présence concomitante des préoccupations de jouer et de travailler se retrouve dans de nombreux extraits.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Anthony (16 Anthony 2/6) : Le jeu c'était de rigoler un petit peu et de faire les exercices.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Romain (11 Romain 4/6) : Je joue avec Omar et en même temps je travaille.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Tony (3 Tony 1/4) : On faisait les exercices en s'amusant.

Le faisceau dyadique de préoccupations peut s'actualiser de manière très rapide comme cela vient d'être vu. La perception d'un élément particulièrement significatif pour l'élève dans son environnement entraîne un changement brutal de préoccupation. Néanmoins, les résultats montrent aussi la présence de phases transitoires dans lesquelles les élèves vagabondent en quête d'occupations.

1.2.3 Forme **transitoire** : les actions d'errance attentiste

La dynamique de l'activité individuelle-sociale des élèves est marquée par une phase transitoire entre un engagement tourné vers le travail et un engagement tourné vers le jeu. La phase d'errance attentiste est une période où l'élève vagabonde dans l'atelier en quête d'occupations. L'élève erre aux aguets, prêt à saisir la moindre occasion de changement.

L'étude de l'ALT-PE montre en moyenne 8% de comportements « d'attente passive » des élèves (OFw, Figure 6, p. 124). Ces comportements correspondent au moment où les élèves

se laissent doubler dans la file d'attente, se couchent sur les tapis, prennent volontairement beaucoup de temps pour se replacer, restent à la parade, vont regarder longuement la fiche, déambulent dans le gymnase. Ils se caractérisent par un rythme lent de leurs déplacements et une observation attentive à ce qui se passe autour d'eux. En situation d'autoconfrontation, les élèves expriment à la fois un sentiment d'ennui « j'en ai marre », « je suis fatigué », « y'a rien à faire » et parallèlement une volonté de changement « il faut que ça change », « je cherche quelque chose à faire », « je regarde ce que font les autres », « je cherche à passer le temps ». Ils errent dans l'atelier sans direction préétablie ; néanmoins, il s'agit d'une errance attentiste par laquelle ils cherchent à faire quelque chose dans leur environnement sans savoir précisément quoi faire. À l'affut, ils sont en quête d'occasion de changement : ils restent très attentifs à ce qui se passe autour d'eux et en particulier à ce que font leurs pairs.

Cette phase d'enquête est transitoire. Elle s'enchaîne souvent par l'actualisation de la préoccupation de s'amuser ou de travailler. Elle fait partie intégrante de la dynamique de l'activité bipolaire des élèves qui est constamment tenue par l'alternance des préoccupations de s'amuser et de travailler. C'est cette alternance de préoccupation qui rend viable leur activité.

1.3 Viabilité : le faisceau dyadique de préoccupations comme forme viable

La viabilité est la capacité du système à maintenir sa propre structure c'est-à-dire, ici, la capacité de l'élève à maintenir son activité individuelle-sociale bipolaire. Elle est repérée par les actions permettant de régénérer la situation qui les a produites. La situation est vécue comme viable car elle permet aux élèves de concilier leurs différentes préoccupations. La viabilité de la situation correspond à un compromis effectué par les élèves, entre a) d'un côté "jouer pour éviter l'ennui" et b) de l'autre "travailler pour éviter les ennuis avec l'enseignant".

1.3.1 Jouer pour éviter l'ennui : les actions transgressives comme source d'engagement des élèves dans le travail

Les résultats montrent que ce sont les opportunités de changement qui rendent viable l'engagement des élèves dans la situation de classe. La forme de leur engagement, constituée d'un faisceau de préoccupations, est pérenne parce que les élèves alternent entre travail et jeu.

C'est justement parce qu'il y a des moments où les élèves peuvent actualiser leur préoccupation de s'amuser que, par la suite, ils retournent à des actions de travail plus attendues par l'enseignant. Le jeu est un palliatif à l'ennui qu'ils ressentent et qu'ils expriment par les déclarations suivantes : « il faut que ça change », « s'il n'y avait pas ces moments pour rigoler, ça serait ennuyeux à force, c'est même pas la peine (ça serait même pas la peine d'y penser ou de s'investir) ».

1.3.2 Travailler pour éviter les ennuis : prévalence de l'engagement dans le travail pour répondre aux attentes de l'enseignant

Les élèves reconnaissent d'eux-mêmes que le professeur a un rôle important pour réguler les excès de jeu. Ils ont parfaitement conscience que ces jeux de groupe peuvent, en l'absence d'intervention de l'enseignant, entrer dans un cercle vicieux interminable dans la mesure où leur défi est de se provoquer mutuellement à tour de rôle.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Megda (5 Megda 3/4). Megda exprime ce côté interminable caractérisant les actions de jeu. Au début c'est elle qui m'a poussée, après je me suis vengée et là elle me pousse.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Tony (3 Tony 1/4). S'il n'était pas là (l'enseignant), on ferait que ça de s'amuser.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Soufiane (3 Soufiane 1/4). Soufiane exprime qu'il agit en prenant en compte les attentes de l'enseignant : « je peux m'amuser un peu si après je retourne au travail, le prof il dira rien ».

Ces séquences d'activité transgressives domineraient s'il n'y avait pas la présence de l'enseignant. Du point de vue des élèves, leur investissement dans les cours résulte d'un compromis entre des actions d'amusement et des actions de travail. Lorsqu'ils produisent des actions transgressives, ils les contrôlent en les réduisant pour ne pas se faire réprimander par l'enseignant mais en s'y adonnant suffisamment pour ne pas s'ennuyer. Dans l'action, ils actualisent les deux préoccupations "jouer pour éviter l'ennui" et "travailler pour éviter les ennuis". Ce compromis fonde la viabilité de la forme bipolaire de l'activité individuelle-sociale des élèves.

1.4 Synthèse

L'étude de l'activité individuelle-sociale des élèves est une première échelle d'analyse de l'activité collective. Elle montre que malgré une constante agitation dans les ateliers de gymnastique, les élèves sont au travail sans qu'une perturbation majeure vienne rompre la leçon. Les résultats mettent en évidence une activité bipolaire « travail – jeu » des élèves dans la classe. Cette activité bipolaire est typique par sa stabilité, sa dynamique et sa viabilité.

La stabilité typique de l'activité individuelle-sociale des élèves en classe d'EPS tient au fait qu'elle est structurée par un faisceau dyadique de préoccupations. Malgré une instabilité de leurs comportements et de leurs préoccupations, les élèves produisent une activité qui reflète un engagement stable organisé par un faisceau de deux préoccupations typiques « travailler les exercices prescrits par l'enseignant » et « s'amuser à se provoquer entre pairs ». Ce faisceau structure l'activité des élèves de manière bipolaire, l'engagement des élèves alternant de façon continue entre le travail et le jeu. Les séquences d'activité tournées vers le travail scolaire sont dominantes. Elles manifestent sept caractéristiques principales : une préoccupation typique les organisant « travailler les exercices prescrits par l'enseignant », une apparition majoritaire (72% du temps), peu de répétitions successives, une réalisation motrice mal maîtrisée, une connaissance approximative des exercices et une entraide informelle entre élèves. Ces séquences d'activité tournées vers le travail sont entrecoupées par des séquences d'activité transgressives de nature ludique. Ces dernières ont sept caractéristiques : elles sont organisées par une préoccupation typique de jeu entre pairs, un temps d'apparition faible, elles reposent sur une construction collective, les actions ludiques se propagent rapidement entre élèves sous forme de réactions en chaîne ; elles sont réalisées à partir de la surveillance de la position de l'enseignant dans la classe et elles peuvent être masquées aux yeux des autres élèves.

La dynamique typique de l'activité individuelle-sociale des élèves repose sur une circularité de sa forme bipolaire « travail – jeu ». Elle est structurée par des bifurcations de préoccupations et par une forme transitoire d'errance attentiste. Les préoccupations *s'amuser* et *travailler* constituent un faisceau toujours présent qui oriente leur action. La dynamique d'ouverture et de fermeture de ces deux préoccupations se comprend dans un double processus de décrochage et de rattachage au travail scolaire demandé. La dynamique de décrochage correspond à une bifurcation de la préoccupation de travailler vers celle de jouer.

Ces décrochages correspondent à cinq représentations typiques qui font signe pour l'élève dans la situation : l'ennui de la répétition, la présence de pairs voulant s'amuser, la position éloignée de l'enseignant, les propriétés ludiques du matériel, leur perception négative de la tâche. Ces décrochages sont suivis de raccrochages des élèves vers la tâche prescrite. Les résultats montrent que la fermeture de la préoccupation de jouer et l'actualisation de la préoccupation de travailler sont liées à cinq représentations typiques en lien avec : les interventions de l'enseignant, la lassitude des jeux, les autres élèves, les caractéristiques de la tâche, le contexte des jeux. De plus, la dynamique de l'activité des élèves est marquée par une phase transitoire d'errance attentiste entre un engagement tourné vers le travail et un engagement tourné vers le jeu. Cette phase d'errance attentiste est une période où l'élève vagabonde dans l'atelier en quête d'occupations.

La viabilité typique de l'activité individuelle-sociale bipolaire des élèves repose sur un compromis entre "jouer pour éviter l'ennui" et "travailler pour éviter les ennuis avec l'enseignant". La forme de leur engagement, constituée d'un faisceau de préoccupations, est pérenne parce que les élèves alternent entre travail et jeu. C'est justement parce qu'il y a des moments où les élèves peuvent actualiser leur préoccupation de s'amuser que, par la suite, ils retournent à des actions de travail plus attendues par l'enseignant.

2 Activité individuelle-sociale de l'enseignant : une activité bipolaire « instruction - contrôle »

La caractéristique essentielle de l'activité de l'enseignant "réussissant" que nous avons étudiée est sa dimension sociale. Son activité individuelle-sociale s'organise à partir d'une interprétation continue des comportements des élèves. Deux traits typiques ressortent : la faible fréquence d'interventions de l'enseignant visant à rétablir l'ordre dans la classe, alors que les élèves sont enclins à être agités et indisciplinés ; une majorité d'interventions tournées vers le travail malgré des transgressions constantes de la part des élèves.

Les résultats montrent que l'activité individuelle-sociale de l'enseignant prend une forme bipolaire de contrôle et d'instruction. Cette activité est typique de par a) sa stabilité intra et interindividuelle, b) sa dynamique propre et c) sa viabilité.

2.1 Stabilité de la forme d'activité de l'enseignant

L'activité de l'enseignant vise à mettre au travail les élèves et rendre pérenne leur investissement au travail. Elle s'organise à partir de deux préoccupations principales : « maintenir l'ordre dans la classe en évitant d'entrer en conflits et de provoquer des décrochages durables », et « faire travailler les élèves en focalisant leur attention sur les comportements porteurs d'apprentissage ». Ces deux préoccupations sont présentes de manière récurrente et stable quels que soit l'enseignant réussissant, la leçon et l'atelier gymnique.

2.1.1 Mettre et maintenir les élèves au travail

Même si les deux préoccupations sont toujours présentes lorsque l'enseignant agit, la préoccupation d'instruction s'exprime de manière prédominante. La forme de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant est marquée par de longues séquences d'intervention pendant lesquelles l'enseignant indique aux élèves ce qu'il y a à apprendre en gymnastique. Les actions de l'enseignant visant à instruire les élèves reposent sur trois caractéristiques typiques relatives à : a) l'organisation des ateliers, b) des déplacements dirigés vers les élèves

les plus en difficulté et c) une focalisation sur le travail effectué. Dans ces trois cas, l'enseignant justifie ses actions par rapport à la spécificité de ces élèves « difficiles ».

➤ Organisation des ateliers

Pour pallier aux déviations multiples et continues des élèves, l'enseignant agence les ateliers gymniques et surveille l'activité des élèves d'une façon particulière. Trois traits typiques ressortent au niveau de : la conception de la tâche, l'utilisation de fiches, et l'ajustement de l'usage que les élèves font du matériel.

Premièrement, l'enseignant cherche à diversifier les exercices et à contraindre les élèves à répéter les exercices, d'une part pour qu'ils apprennent, d'autre part pour éviter qu'ils s'ennuient (l'ennui les conduisant à décrocher rapidement des tâches). Dans chaque atelier, plusieurs exercices sont proposés permettant de varier les tâches et les savoir à apprendre. Cette démarche vise à faire entrer les élèves dans une activité exploratoire, de découverte et de défi, avec une marge de progression possible. Pour l'enseignant, ces différents aspects sont jugés comme prisés par les élèves : le fait de pouvoir passer d'un exercice à un autre rend visible pour eux le sentiment de changer, d'avancer, de progresser.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignante J. (20 Enseignant J. 4/5). Dans chaque atelier, l'enseignante organise quatre exercices différents (nommés éléments gymniques A, B, C et D). La consigne est la suivante : pour pouvoir changer d'exercice, il faut valider trois fois l'élément.

ENSEIGNANTE : S'ils ont réussi trois fois, ils peuvent passer à autre chose. Ils restent assez longtemps à l'atelier le temps que moi je fasse le tour et tout ça ; je dirais qu'ils restent quand même 8 minutes sur l'atelier, c'est quand même long et le fait de devoir réussir trois fois de suite l'élément pour passer au suivant, ils n'ont pas le temps de se lasser, il y a toujours quelque chose à faire, il y a toujours quelque chose à essayer de nouveau. Parce que si je fais l'élément A, il me faut 4-5 sauts parfois pour réussir l'élément, et si les trois derniers essais je les réussis en respectant les critères de réussite, je vais pouvoir passer à autre chose en autonomie finalement. C'est-à-dire que « je n'ai pas besoin que la prof me dise "oui c'est bien tu peux passer au suivant", je sais que si j'ai réussi trois fois de suite là je vais pouvoir changer » donc ils n'ont pas le temps de se lasser.

CHERCHEUR : Et ça c'est important pour les élèves, que ça change, qu'ils ne se lassent pas ?

ENSEIGNANTE : Je pense, parce que je pense qu'à un moment donné, faire toujours les mêmes choses c'est bien mais ça a ses limites avec eux. Je pense que la variété dans l'atelier elle est importante d'autant que la variété ça amène un degré de difficulté supérieur, donc par rapport aux autres ça donne l'idée que je peux déjà aller au-dessus.

CHERCHEUR : D'accord.

ENSEIGNANTE : Je leur offre des possibilités de changement pour éviter l'ennui de la répétition rébarbative.

Pour l'enseignant, la dynamique d'apprentissage doit produire chez les élèves le sentiment qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils progressent, alors qu'ils se croient habituellement en échec. Plutôt que de les maintenir engagés durablement dans un exercice, au risque

d'engendrer chez eux une sorte de « résignation apprise », l'enseignant opte pour des exercices très faciles, accessibles pour tous, s'enchaînant avec un degré de difficulté croissante. Il balise un chemin d'apprentissage et le ponctue de petites réussites afin de leur faire voir qu'ils sont « transformables ». La préoccupation de l'enseignant est de mettre les élèves au travail au moyen d'exercices faciles, et progressifs, et de les maintenir en les diversifiant.

Deuxièmement, l'enseignant utilise systématiquement des fiches pour palier la difficulté des élèves à maintenir longtemps leur attention. Sa préoccupation est de maintenir les élèves investis dans l'atelier sans que ces derniers ne décrochent faute de ne savoir quoi faire. L'enseignant a préparé soigneusement des fiches de travail déposées à chaque atelier. Celles-ci jouent le rôle d'une mémoire externe aidant les élèves à se concentrer sur la tâche à accomplir. Elles donnent une description des exercices à effectuer à l'aide d'un dessin et de quelques critères de réalisation. L'enseignant a conçu cette fiche en réponse à la difficulté (qu'il a repérée chez ses élèves) à soutenir leur effort au cours d'une tâche pour répéter ou approfondir un exercice. Il a conçu des exercices accessibles répondant à une progression pédagogique pour chaque atelier. De plus, les fiches contiennent des critères de réalisation simples, concrets et peu nombreux. Ces choix répondent aux besoins que l'enseignant perçoit chez ses élèves, en lien avec leurs ressources.

Troisièmement, l'enseignant ajuste en permanence l'usage que les élèves font du matériel afin de limiter les pratiques transgressives et de les maintenir investis dans le travail et en toute sécurité. Les résultats montrent que l'enseignant "réussissant" reste constamment vigilant à cet usage du matériel. Les propriétés physiques de légèreté et de maniabilité du matériel gymnique le rendent facilement transportables par les élèves. Pour maintenir ces derniers engagés dans la tâche scolaire demandée, l'enseignant veille alors à ce qu'ils utilisent à bon escient le matériel, d'autant que certains élèves excellent dans la capacité à détourner de façon rapide, et souvent clandestine, les fonctions pédagogiques du matériel. C'est ainsi que les agrès deviennent vite des prétextes et des supports de décrochage.

➤ Circulation entre les ateliers : aider les élèves les plus en difficulté

L'enseignant "réussissant" se déplace dans les ateliers de façon caractéristique. Il alterne entre des séquences d'intervention dans un atelier et des prises de recul épisodiques. Premièrement, il reste dans un atelier pour aider un groupe d'élèves, alors que diverses transgressions (qu'il juge mineures) se produisent dans les autres ateliers. Sa préoccupation est d'aider les élèves les plus en difficulté. Ces interventions correspondent à des moments où l'enseignant perçoit que les élèves « fonctionnent bien ». Deuxièmement, chaque fois que l'enseignant quitte un atelier pour se diriger vers un autre, il passe souvent par une position reculée. Cette position lui donne une vision d'ensemble lui permettant de repérer le groupe qui a le plus besoin de lui. Même s'il est préoccupé par la nécessité d'observer tous les groupes, différents représentamen actualisent principalement la préoccupation d'aider les élèves en difficulté. La circulation entre les différents ateliers se fait au gré d'éléments de l'environnement significatifs pour l'enseignant ; elle n'est pas systématique et ne respecte pas un ordre préétabli. Cela produit un déplacement de l'arrière vers l'avant, alternant entre une position d'enquête éloignée des ateliers et une position d'« entrée » dans un atelier. L'extrait suivant est révélateur de cette prise de recul et de son utilité pour l'enseignant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (16 Enseignant W. 2/6). Après avoir aidé le groupe de Maureen, l'enseignant recule avant de revenir dans l'atelier voisin où travaille Anthony.

ENSEIGNANT : Voilà, là je prends du recul pour avoir une vision plus large sur les deux ateliers.

CHERCHEUR : Oui, tu recules, alors que l'on pourrait se dire...

ENSEIGNANT : Oui, j'aurais pu prendre le chemin le plus court, mais je sais pas encore vraiment où je vais aller.

CHERCHEUR : Si tu avais su tu aurais pu aller directement sur l'atelier suivant, alors c'est pour avoir une vision ?

ENSEIGNANT : Une vision sur les deux autres ateliers, j'aurais pu aller directement sur l'atelier voisin (atelier roulade), mais j'ai vu qu'ils fonctionnaient bien ensemble, alors je suis allé sur cet atelier là.

CHERCHEUR : « Qu'ils fonctionnaient bien ensemble », ça veut dire quoi, quels éléments visuels te font dire qu'ils fonctionnaient bien ensemble ?

ENSEIGNANT : Ben tu vois, il n'y a personne sur les éléments de mousse, ils ne se poussent pas, il n'y a personne pour empêcher l'autre de travailler.

CHERCHEUR : C'est intéressant ça !

ENSEIGNANT : Je n'ai pas de cheminement (de circulation) ordonné, atelier 1, puis 2, puis 3.

CHERCHEUR : C'est marrant parce qu'il y a quelques recherches qui disent que pour que la circulation soit équitable (que tous les élèves aient le même temps de présence de l'enseignant), il faut se donner un ordre en se laissant un temps de passage dans chaque atelier, mais là, ce n'est pas vraiment ça !?

ENSEIGNANT : Nous ce n'est pas possible et puis je veux dire c'est quand même plus sympa, entre guillemets, d'aller aider les élèves qui n'y arrivent pas sur un atelier quelconque que de passer du temps avec des élèves qui arrivent à faire l'exercice, de loin je leur dis : « c'est bien » !

Dans les deux cas, la préoccupation d'instruction de l'enseignant est dominante. Néanmoins, la préoccupation de contrôler les élèves demeure latente. Même lorsque l'enseignant aide des élèves dans un atelier, il contrôle le reste de la classe. Ainsi, en intervenant, il cherche à avoir le maximum d'élèves dans son champ de vision.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant D. (14 Enseignant D. 3/6) : Je me place par rapport aux élèves... déjà systématiquement, j'évite d'en avoir derrière parce que ces élèves, dès qu'ils sentent que tu as le dos tourné, ils en profitent. Donc je me place souvent là, à l'extérieur, c'est-à-dire pas trop collé à l'agrès sinon je ne vois plus rien... Ce que je veux moi, c'est pouvoir observer l'ensemble.

➤ Focalisation de l'attention collective sur le travail effectué

L'enseignant intervient auprès des élèves de façon caractéristique pour les focaliser sur le travail effectué. La grande majorité de ses interventions porte sur ce qu'il y a apprendre malgré la présence continue d'agitations de certains élèves dans l'atelier. Au cours des leçons, rares sont les interventions visant à rétablir l'ordre dans la classe. Les observations mettent en évidence une forme typique d'intervention verbale de l'enseignant auprès des élèves. Cette forme repose sur deux traits saillants et récurrents de son mode d'adressage a) tourné vers les apprentissages et b) orienté vers le collectif d'élèves. L'extrait suivant montre cette forme typique d'intervention fondée sur le travail d'un élève et adressée au collectif.

Extrait de l'activité de l'enseignant W. sur l'atelier 'Tourner' (16 Enseignant W. 2/6).

L'enseignant arrive dans l'atelier et intervient auprès de Déborah qui vient de tomber à l'issue de sa roulade. Il se met à côté de Déborah face aux autres élèves et dit « Qu'est-ce qui s'est passé ? ».

Les élèves de l'atelier : « elle est tombée ».

ENSEIGNANT : « OK, mais pourquoi elle est tombée ? ».

BRYAN : « Elle s'est mal placée ».

ENSEIGNANT : « Elle s'est mal placée c'est-à-dire ? ».

BRYAN « euh,..., Elle s'est mis trop au bord ».

ENSEIGNANT : « Vous n'avez pas vu ?... (silence)... c'est plutôt le placement de sa tête ».

UN ÉLÈVE : « Ah, elle l'a pas rentrée ».

ENSEIGNANT : « Oui, menton poitrine pour rouler sur la nuque sinon on fait un plat dos ».

Bryan se met en position pour faire sa roulade.

ENSEIGNANT (regard orienté vers les autres élèves, **doigt tendu dirigé** vers Bryan qui est déjà prêt en position accroupie sur le plan incliné) : Attention, **on** se place bien au départ, **vous** vous rappelez à quoi **on** doit faire attention ?

JULIE répond (inaudible)

ENSEIGNANT (**Pointe son doigt** en direction de Julie tout en regardant les autres élèves, et valide tout fort sa réponse : oui, d'accord pour **tout le monde** ? menton poitrine... pour bien protéger sa nuque.

ENSEIGNANT : Bryan, à toi !

L'enseignant **pointe son doigt**, bras tendu, vers Bryan qui rentre la tête et s'élance pour la roulade en contre-bas. À **voix haute et très fort**, il valide positivement la prestation de Bryan, tout en maintenant

le **doigt pointé** vers lui et en s'adressant aux autres. : **Regardez** ! C'est bien ça ! Hein, ça c'est pas mal ça ! Oui ?

Il invite une autre élève qui se place rapidement en position pour passer. Alors qu'elle enroule sa tête et s'élanche, Enseignant attire le regard des autres élèves vers elle tout **en la pointant du doigt, bras tendu**. Il s'exclame **tout fort** : Ouais ! Voilà, c'est ça !

Une autre élève s'avance ensuite pour passer. Pendant qu'elle s'élanche, l'enseignant s'exclame **tout fort** en regardant les autres élèves : Oui, c'est pas mal ça, hein ? C'est bien ce qu'elle fait là !

Les élèves de l'atelier se mettent ensuite à défiler les uns après les autres pour passer. L'enseignant reste à proximité pendant une vingtaine de secondes et dit : C'est parfait, menton-poitrine, **on** y pense à chaque fois ! Puis, il quitte l'atelier.

Matériaux d'entretien d'autoconfrontation :

CHERCHEUR : C'est curieux, là, tu arrives brutalement sur cet atelier (Atelier 'Tourner'), il y a avait quelque chose de particulier ?

ENSEIGNANT : Là, oui, je sentais que ça tournait plus à côté (lorsqu'il intervenait dans l'atelier d'à côté)... j'avais vu que les garçons se chahutaient depuis un petit moment et je ne les voyais plus passer...

CHERCHEUR : Mais tu leur dis rien quand tu arrives vers eux ?

ENSEIGNANT : Moi, ce que je veux, c'est qu'ils voient que ce qui m'intéresse c'est leur travail, au moins qu'ils me montrent qu'ils essaient de travailler ; et ça je le souligne.

CHERCHEUR : Je le souligne, ça veut dire quoi ?

ENSEIGNANT : Ben, que j'insiste dessus...

CHERCHEUR : C'est pour ça que tu montres à chaque fois avec le doigt, quand il y a quelque chose de bien ?

ENSEIGNANT : Euh, oui peut-être avec le doigt, en tous cas je les focalise sur le travail que j'ai demandé et je leur dis si c'est OK ou pas.

CHERCHEUR : Et tu leur dis à un ou à tous, parce qu'on a l'impression que tu parles souvent à l'ensemble.

ENSEIGNANT : Ah oui, ça c'est important si tu veux que ça reprenne (le travail), là le centre d'intérêt c'est plus tout à fait moi en fin de compte, je peux faire partie des spectateurs, faire partie du rond, mais je suis plus au centre là, je regarde avec tout le monde, c'est pas sur moi qu'ils doivent être attentifs, c'est sur ce qui ce passe et ce qu'ils ont à faire ensemble.

Cet épisode de classe montre que l'enseignant intervient à la fois sur les savoirs à apprendre et sur le collectif. Il focalise l'attention du groupe en usant simultanément des registres de la gestualité et de l'oralité, pour contraindre les élèves dispersés à se remobiliser sur le travail et concentrer ainsi, de proche en proche, l'attention collective sur ce qu'il y a à apprendre. Par exemple dans l'extrait précédent, il pointe fermement le doigt tendu dans la direction de l'élève pour indiquer, et montrer à tous, le point positif à considérer. Par une dissociation du geste bras tendu (pointant un aspect qualitatif de la prestation d'un élève) et de son regard (dirigé vers le reste du groupe), il rend publique pour tous les savoirs à acquérir. Par l'usage d'un ton fort, audible par des élèves relativement éloignés de lui, il attire l'attention collective sur ses propos. Enfin, par l'emploi récurrent du « on » impersonnel, du « vous » ou de « tout le monde », il commet un acte directif dirigé vers le collectif, lui permettant de ré-évoquer les acquisitions attendues pour tous. Cette forme de communication correspond à la préoccupation d'installer et de maintenir les élèves au travail. Cette invitation collective au

travail concorde aussi avec un mode détourné de traitement des décrochages dans la classe qui, lui, correspond à la préoccupation de contrôle.

2.1.2 Maintenir l'ordre en évitant conflits et décrochages

L'activité individuelle-sociale de l'enseignant "réussissant" est structurée à la fois par la préoccupation d'instruction et aussi par celle de contrôle. Ces deux préoccupations constituent un faisceau toujours présent qui oriente son activité. La préoccupation de contrôle correspond à des actions au cours desquelles l'enseignant cherche à maintenir l'ordre tout en évitant les conflits et les décrochages des élèves. Ces actions visant à contrôler les élèves ont quatre caractéristiques typiques : a) un cadrage de la circulation des élèves dans l'espace, b) une surveillance intégrée aux interventions d'instruction de l'enseignant, c) des interventions détournées, et d) une tolérance empathique aux transgressions des élèves.

➤ Cadrage de l'espace pour éviter les transgressions

L'enseignant "réussissant" installe les ateliers de façon à réduire les possibilités de circulation des élèves et certaines interactions entre les différents groupes. Les résultats montrent que l'enseignant estime que la mobilité spatiale continue des élèves est une source importante de rencontres diverses et fortuites qu'ils exploitent dans l'instant comme opportunité de liens, de jeu ou de conflit. Ces contacts fortuits sont à l'origine, ou sont parfois la conséquence, d'un désengagement des élèves de la tâche à effectuer et contribuent à générer progressivement le désordre en classe. Cette connaissance fait sens pour l'enseignant et actualise sa préoccupation de maintenir l'ordre en cadrant les déplacements des élèves. L'organisation spatiale la plus rencontrée dans les séances étudiées est une organisation en ligne (Figure 1, p. 94 ; Figure 2, p. 95). Dès la première séance, l'enseignant sépare le plus possible les ateliers sur la longueur du gymnase, en positionnant contre le mur. Cette disposition spatiale du matériel confine les élèves dans un espace bien délimité et freine leur vagabondage. Comme le montre l'extrait suivant, l'enseignant considère le cadrage de l'espace comme une propédeutique au travail des élèves.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

CHERCHEUR : C'est important parce que ça fait deux fois que tu me parles de position... Tu m'avais dit : « Josselin tant qu'il reste sur son atelier, je laisse » et là tu dis « ça repart vu qu'ils sont dans leur atelier », c'est important cette organisation spatiale ?

ENSEIGNANT : Ouais cette espèce de cloisonnement par atelier, ça permet déjà de voir, de relativement bien situer les gamins, quand il y en a un qui n'est pas à sa place je vois tout de suite, cela facilite le contrôle et permet d'un coup d'œil d'appréhender l'ambiance de la classe.

CHERCHEUR : Ouais c'est super intéressant ça, par rapport à tout ce qu'on a vu précédemment sur le travail en atelier, comment un enseignant contrôle d'un coup d'œil que les élèves sont en activité ? La réponse que tu m'as donnée si je ne me trompe pas, c'est parce que si ça circule entre les ateliers...

ENSEIGNANT : Si ça circule c'est qui font automatiquement autre chose, forcément, mais (quand ils sont dans leur atelier) ça veut pas forcément dire qu'ils bossent mais ils sont à l'endroit où il faut. Là par exemple on voit Loïc et Frank sur le chariot ils n'ont rien à faire là.

En surveillant les interactions spatiales, l'enseignant cherche à contrôler les interactions sociales. L'organisation spatiale et matérielle contraint les élèves à ne pas contourner les ateliers et à utiliser le seul espace frontal comme voies possibles de déplacement. La préoccupation de l'enseignant est de limiter les mouvements et le croisement des élèves. En contraignant leur positionnement spatial, il favorise leur concentration sur le travail à faire dans « leur » atelier. Cela simplifie sa propre surveillance et lui permet de repérer rapidement ceux qui ne sont pas dans la tâche scolaire prescrite. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4).

CHERCHEUR : Pour l'atelier Roulade, ils démarrent depuis le mur, c'est bizarre (les élèves sont coincés contre le mur pour effectuer leur roulade) ?

ENSEIGNANT : Ah, pourquoi je l'ai mis comme ça ?... c'est pour éviter qu'ils prennent une course d'élan et qu'ils plongent sur le triangle (plan incliné en mousse). Donc là, ils sont coincés entre le triangle et le mur (...). On aurait pu inverser l'atelier mais cette orientation, ça évite aussi les bousculades derrière le plan en mousse...là, regarde, tu mets un ou deux élèves maximum engagés derrière le triangle.

Le cadrage des déplacements des élèves est un moyen de contrôle discret. L'enseignant précise que ce type d'élèves difficiles « ne supporte pas d'être fliqué ». Il maintient l'ordre de la classe de manière discrète afin d'éviter d'entrer en conflit avec les élèves. Il concilie ainsi deux préoccupations pouvant être contradictoires de maintenir les élèves au travail et de ne pas entrer en conflit avec eux. Cette préoccupation contradictoire se retrouve dans la forme de surveillance adoptée par l'enseignant.

➤ Surveillance intégrée aux interventions d'instruction

Les résultats montrent que la forme de surveillance utilisée par l'enseignant est imbriquée à ses interventions d'instruction auprès des élèves. Pendant qu'il aide un élève à apprendre un exercice gymnique au sein d'un atelier, il s'oriente toujours de façon à pouvoir jeter un coup d'œil discret sur les autres ateliers et vérifier que les autres travaillent.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. (20 Enseignant J. 4/5).

ENSEIGNANT : C'est pas facile de voir tout ce qui se passe dans la classe, alors il faut arriver à se faire vite une idée (...) même si je suis en train de parler à un gamin, souvent je lève les yeux et je regarde ce qui se passe ailleurs.

CHERCHEUR : Et là, tu as repéré des choses ?

ENSEIGNANT : Oui, quand j'ai levé le nez, j'ai vu Mohamed debout sur le plan incliné alors qu'il fallait partir accroupi...

De plus, le contrôle discret de l'enseignant s'effectue à des moments opportuns. Dans l'interaction, lorsqu'il est en train d'aider un élève, il a deux instants privilégiés pour contrôler ce que font les autres élèves, a) lorsque l'élève s'ajuste pour passer et b) juste après son passage, pendant qu'il donne des retours sur la réalisation. C'est à ces moments précis que l'enseignant contrôle rapidement le reste de la classe, ou un groupe qui a attiré son attention. De même, l'enseignant garde un contrôle auditif sur la classe. Les bruits inhabituels font sens pour lui et actualisent sa préoccupation de contrôle. Ces représentations auditives sont directement perçus comme significatifs pour lui d'une ambiance de travail se détériorant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

ENSEIGNANT : Je suis sur le saut (il regarde et intervient dans l'atelier saut) et puis c'est le cri, qui me euh...

CHERCHEUR : C'est au niveau du bruit alors ? Tu es sur ton atelier (saut), sur tes contenus (savoirs à apprendre)...

ENSEIGNANT : Oui là j'étais sur les contenus "placement des mains, du bassin",... et je leur expliquais qu'il fallait qu'ils rebondissent trois fois sur le trampoline avant de s'élancer le troisième coup. Puis j'essaye de convaincre Laura qui ne veut pas passer, je suis sur de l'affectif. Puis je donne un retour à Pauline qui vient de passer et j'entends un bruit aigu. Hop, je regarde (ce qui se passe).

CHERCHEUR : Et il est inhabituel pour toi ce cri (le cri n'est pas très fort, au niveau de la caméra, on l'entend à peine), il mérite ton attention ?

ENSEIGNANT : Oui là c'est un cri strident, je vois tout de suite...

CHERCHEUR : C'est pas les mêmes cris quand ils pratiquent, en EPS il y a souvent du bruit, des cris.

ENSEIGNANT : Ils ne sont que 17, il y a du bruit certes mais c'est un cri qui n'a rien à faire dans un atelier de toutes façons, c'est un cri qui veut dire amusement ou conflit entre les élèves.

CHERCHEUR : Alors, malgré le fait que tu intervenes dans un atelier auprès des élèves sur la tâche à réaliser et sur l'investissement de la fille qui n'était pas prête à le faire, tu es pris visuellement mais tu restes à l'écoute de l'ambiance...

ENSEIGNANT : De ce qui se passe, ouais tu entends !

CHERCHEUR : Est-ce que c'est toi qui es particulièrement vigilant en gardant un contrôle sur la classe par l'oreille ou c'est vraiment ce cri qui était...

ENSEIGNANT : Le cri est plus fort de toute façon, ben ouais c'est l'auditif qui fait que... tu restes à l'écoute inconsciemment je pense d'ailleurs. Inconsciemment parce que même quand tu es dans ce que tu fais mais tu entends le bruit autour de toutes façons et donc à un moment donné s'il y a un bruit qui n'est pas adéquat à la situation du moment, ça t'alerte.

Enfin, l'enseignant se sert de fiches de suivi pour contrôler ce que font les élèves. Ne pouvant surveiller le travail de tous les élèves, l'enseignant a mis à leur disposition des fiches individuelles sur lesquelles ils notent les résultats de leurs essais. L'enseignant évalue alors la quantité et la qualité des exercices gymniques déjà travaillés, ainsi que ce qui leur reste à faire, à partir des informations relevées sur leur fiche. Il se déplace d'atelier en atelier, afin de recueillir des informations ponctuelles sur l'investissement des élèves, les fiches jouant pour lui le rôle d'une mémoire externe.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant D. (14 Enseignant D. 3/6) : Je vais voir de temps en temps ce que les élèves ont noté sur leur fiche, ça me donne une idée de ce qu'ils ont fait et aussi de là où ils en sont ; c'est un bon indicateur, ça me permet de me rendre compte tout de suite.

La surveillance discrète de l'enseignant lui permet donc d'observer et de saisir les comportements des élèves. Lorsqu'il perçoit des comportements transgressifs, il n'intervient pas systématiquement de manière répressive. Il tolère certains d'entre eux parce qu'il les juge mineurs.

➤ Tolérance empathique de certains comportements transgressifs

L'enseignant évite d'affronter directement les écarts de conduite des élèves. Plutôt que d'intervenir systématiquement par des rappels à l'ordre pour contrer à chaque instant ces écarts, il les laisse s'exprimer dans une limite contrôlée pour permettre que ces déviances, jugées légères, s'autorégulent d'elles-mêmes. L'enseignant tolère ces transgressions dans la mesure où elles ne risquent pas de mettre en péril le travail collectif en classe par un effet de propagation.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7) : Ça (la tolérance d'un élève ayant un comportement déviant), je le fais, je le laisse tant qu'ils font pas le bordel, même si là il va se trouver hors tâche, tant qu'il va rester à son atelier, tant qu'il ne va pas foutre trop le Bronx avec d'autres gamins, je vais relativement le laisser peinard.

Cette pratique de tolérance permet à l'enseignant d'éviter des conflits ou de braquer les élèves qui se sentiraient persécutés.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Avec ce public, si tu étais hyper rigide là-dessus (en empêchant toutes autres comportements), 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.

L'enseignant tolère ces transgressions jugées mineures parce qu'il connaît le fonctionnement de ces élèves « difficiles ». Il a une attitude empathique vis-à-vis d'eux et sait ce qui va les faire s'engager ou décrocher.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Ces élèves, ils sont en 5ème, ils ont besoin de s'amuser un peu. Je ne vais pas les blâmer pour ça. Je ne vais pas leur dire non plus de continuer, que c'est bien ce qu'ils font.

Face aux comportements transgressifs, l'enseignant ne réagit pas systématiquement de manière répressive, il les tolère ou intervient de façon détournée.

➤ Interventions détournées

Quand l'enseignant sent que la situation de classe est relativement contrôlable, il évite d'intervenir directement sur les écarts de conduite des élèves. Il veille volontairement à ne pas formuler publiquement les avertissements ou les sanctions car il sait que l'excès de réprimandes est vécu pour eux comme une agression personnalisée à laquelle ils répondent par l'agressivité. Il opère alors de façon détournée. Soit il leur laisse croire qu'il ne les voit pas, soit il utilise des gestes « routinisés ». Ces gestes permettent d'intervenir sans interrompre sans cesse la dynamique du cours. Trois gestes récurrents chez les différents enseignants sont repérés : a) l'enseignant pointe fermement le doigt tendu dans la direction de l'élève, b) il tend son bras, paume de main ouverte et face dirigée vers l'élève, c) il jette vers lui un regard appuyé et perçant. Tout en réalisant ces gestes, l'enseignant continue ainsi d'intervenir sur les savoirs gymniques. Alors même qu'il fait comprendre à un élève qu'il vient de repérer sa conduite inappropriée, il reste focalisé simultanément sur un autre élève qu'il guide pour qu'il réussisse l'habileté travaillée. Ainsi, à l'aide de ce langage corporel, il peut intervenir simultanément sur certaines transgressions de façon discrète et sur les apprentissages gymniques. L'extrait d'entretien suivant illustre cette façon de faire.

Extrait de l'activité de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4). Erguez travaille les exercices de gymnastique à l'Atelier 'Tourner'. À un moment donné, il tente d'aller rejoindre ses copains dans l'atelier voisin. Le professeur, le voyant, pointe du doigt de manière ferme son atelier d'origine, tout en continuant à conseiller Megda qui est en train de réaliser une roulade : « pour bien rouler, il faut que tu pousses avec les jambes ».

Lors de l'entretien, l'enseignant commente : « Là, Erguez, il a tenté d'aller avec son copain Soufiane ; il ne faut pas que je les laisse ensemble sinon ils vont faire les imbéciles tous les deux. C'est d'ailleurs pour ça que je les ai séparés... et je voulais pas lâcher Megda qui galère avec sa roulade ».

De plus, l'enseignant intervient de manière détournée sur l'action transgressive. D'une part, comme cela a été vu précédemment, il focalise l'attention sur le travail effectué. Au lieu de cristalliser l'attention sur les transgressions, il préfère féliciter le seul élève qui travaille dans l'atelier pour raccrocher les autres. D'autre part, l'enseignant interpelle l'élève déviant sur un autre sujet. Ces pratiques contre-intuitives sont surprenantes ; néanmoins elles permettent aux élèves de raccrocher au travail, comme le montre l'extrait suivant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4). Dans l'atelier 'Voler', Samira s'amuse avec ses camarades à faire des « plongeurs » sur les tapis. L'enseignant la voit et l'interpelle en disant « Samira, tes chaussures, il faut enlever tes chaussures » (l'enseignant demande de pratiquer la gymnastique sans chaussure pour éviter de salir les tapis et pour avoir davantage de sensations plantaires). À ces mots, tous les élèves du groupe de Samira arrêtent de faire des sauts interdits et vont enlever leurs chaussures.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

CHERCHEUR : Ce qui est frappant, c'est comme vous (les enseignants d'ÉCLAIR) vous vous accrochez sur les contenus (savoirs à apprendre), sur les trucs à enseigner « la roue, être droit etc. » alors que d'un point de vue extérieur on pourrait se dire, ben mince, l'autre il fait l'imbécile avec le tapis, elle, elle secoue la barre et en plus ils sont deux sur la barre (alors que la consigne demandait à ce qu'il y ait seulement un élève sur la barre) euh... Et toi, pendant qu'ils font ça, tu intervies sur les contenus ! Est-ce que tu vois ce que je dire ? Comment tu réagis par rapport à ça ?

ENSEIGNANT : Euh, c'est quand même notre boulot, notre boulot c'est quand même de leur apprendre quelques trucs quand même, c'est toujours pareil si tu fliques et que tu es que sur l'organisationnel à ce moment-là, tu les assoies tous et tu les fais passer un par un, à l'ancienne, mais euh...

CHERCHEUR : Mais, est-ce que ça marche avec ces élèves ça, les faire tous asseoir ?

ENSEIGNANT : Oui..., ça va marcher 10 minutes et puis après ils vont péter un câble.

Pour conclure, ces interventions détournées correspondent à l'actualisation de la préoccupation de maintenir l'ordre sans générer des conflits et des décrochages. Chez les enseignants étudiés, cette préoccupation est toujours active en même temps que celle de mettre et maintenir les élèves au travail. La forme stable que prend l'activité individuelle-sociale des enseignants "réussissants" est composée de cette structure bipolaire contrôle / instruction. Néanmoins la stabilité de l'activité demeure précaire et est sans cesse remise en cause dans l'interaction.

2.2 Dynamique : seuils-limites de tolérance

La structure bipolaire de l'activité de l'enseignant montre sa dynamique. Les préoccupations de l'enseignant qui consistent à contrôler et à instruire sont toujours latentes, même si dans l'action elles ne s'actualisent pas systématiquement. Lorsque l'enseignant perçoit des situations pouvant mettre en péril le travail collectif, sa préoccupation d'instruction se ferme temporairement au profit de l'actualisation de celle du maintien de l'ordre. Cette bifurcation de préoccupation chez l'enseignant engendre une forme particulière d'activité qui a) émerge en fonction de trois seuils-limites de tolérance et b) se caractérise par une circulation rapide et des interventions théâtrales.

2.2.1 Seuil-limite de la durée des décrochages

L'enseignant surveille l'évolution de la situation de classe et intervient lorsque les élèves dépassent un seuil-limite de déviance qu'il ne peut plus tolérer. Les résultats montrent trois seuils-limites typiques chez tous les enseignants "réussissants" : la durée des décrochages, les interactions conflictuelles et les risques liés à la sécurité.

Premièrement, l'enseignant s'assure que les élèves ne décrochent pas durablement du travail demandé. Pour lui, l'activité collective de la classe reste viable tant que les séquences d'activité de travail demeurent majoritaires. Il n'intervient pas et tolère certaines transgressions dans la mesure où elles ne durent que peu de temps. Ces deux extraits montrent cette tolérance en lien avec la durée des décrochages et le temps de travail.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : C'est acceptable là quand c'est dans le cadre de l'amusement et qu'ils n'abusent pas entre deux passages de travail.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7) : J'ai vu qu'ils faisaient les marioles et là je vois que ça ne dégénère pas, je laisse filer. Tant que ça ne dure pas très longtemps.

Ce qui fait sens pour l'enseignant, c'est la durée de la transgression, le processus de décrochage plus que le décrochage en lui-même. En d'autres termes, ce qui l'interpelle n'est pas une action transgressive isolée d'un élève mais la durée d'une séquence d'activité transgressive. Pour lui la durée des décrochages est un seuil-limite qu'il ne peut tolérer car il redoute que les élèves ne se remettent pas au travail et que les transgressions se propagent au reste de la classe. Lorsqu'il observe un élève qui décroche, il enquête sur le temps que cela va

durer. D'une part, il enquête en regardant à plusieurs reprises le même élève pour estimer l'évolution de son décrochage.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Je laisse passer une fois, deux fois et puis après j'interviens évidemment. (...) Lorsqu'ils abusent, il faut leur montrer une certaine présence. (...) S'ils ne font que ça (s'amuser), là j'interviens.

D'autre part, l'enquête sur la durée du décrochage se fait en fonction de ce que l'enseignant perçoit et de ce qu'il connaît des élèves. Il sait juger de la durée que vont avoir certaines actions transgressives.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

ENSEIGNANT : J'essaie d'estimer le temps que ça peut durer.

(...)

CHERCHEUR : Et là tu changes d'atelier (de l'atelier saut à l'atelier sol) et là tu vas directement sur celui-là ?

ENSEIGNANT : Ah oui parce que les quatre filles, elles se croient à la plage. Quand tu les vois dans cette position allongée, tu peux être tranquille, il y en a pour un moment (d'un ton ironique)

CHERCHEUR : Rires. Ça c'est intéressant, parce au tout début tu m'as dit ça « si ça ne dure pas longtemps, c'est pas la peine d'intervenir » et là la position des gamines te fait dire que ça va durer. Et ça c'est plus urgent que ce qui se passe à côté ?

ENSEIGNANT : Oui.

La durée des décrochages est un seuil-limite de tolérance de l'enseignant qui va actualiser sa préoccupation de rétablir l'ordre et fermer sa préoccupation d'instruire.

2.2.2 Seuil-limite des interactions conflictuelles

L'enseignant contrôle en permanence que les jeux transgressifs ludiques des élèves ne se transforment pas en agitation générale, source de conflits. Il précise qu'il reste très vigilant concernant le déroulement de ces jeux dans les groupes, car avec ces élèves la situation peut vite dégénérer. Il essaie d'intervenir avant que le conflit ne prenne des proportions importantes. Lorsque les élèves jouent à se provoquer, deux éléments sont particulièrement significatifs pour lui : la réaction des élèves et la connaissance de la dangerosité de certaines situations. D'une part, il repère rapidement quels types de rapports sociaux se jouent dans les ateliers. Les éléments qui font signe pour lui sont la réaction de l'élève qui se fait embêter. Par exemple lorsqu'un élève se fait pousser pendant sa roulade, il regarde l'attitude de cet élève lorsqu'il se relève : s'il rit c'est qu'il l'a bien accepté ; en revanche s'il est agacé et qu'il lance des insultes, c'est qu'il est prêt à entrer en conflit. C'est donc en fonction de signes physiques et langagiers manifestés par l'élève chahuté que l'enseignant évalue la situation.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Continuellement ils se taquent, ils s'embêtent continuellement... c'est d'ailleurs source de conflits. Le jeu de se taquer 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.

D'autre part, l'enseignant sait que certaines situations sont susceptibles de provoquer un agacement général. C'est par exemple le cas des élèves qui s'amuse à gêner leur camarade en bloquant l'atelier. L'enseignant intervient dès le départ, car il sait que cette situation va générer des conflits.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4)

CHERCHEUR : Là, tu intervies, le problème au début c'est qu'ils se doublaient (l'enseignant n'est pas intervenu), maintenant ils (les élèves) monopolisent l'atelier.

ENSEIGNANT : Je l'ai signalé, parce qu'ils sont montés sur le cheval (ils restent devant le cheval, ce qui empêche les autres de passer), alors je suis revenu vers eux.

CHERCHEUR : Tu reviens même si ça ne fait pas longtemps que tu es allé les voir parce qu'ils bloquent...

ENSEIGNANT : Et indirectement, ça pose des problèmes, ça crée des tensions, l'autre (élève) il voudrait passer et on l'empêche de le faire.

CHERCHEUR : Donc il change d'atelier et ça, les élèves, ils ne peuvent pas s'autoréguler la dessus, toi tu me dis « je leur fais comprendre, je leur explique, je ne suis pas sur le répressif » mais là tu intervies parce qu'ils ne comprendront pas par eux-mêmes que s'ils se mettent là au bout d'un moment c'est pas rigolo parce qu'ils bloquent l'atelier ?

ENSEIGNANT : Ben oui.

CHERCHEUR : Ça ils ne comprennent pas ça ?

ENSEIGNANT : Ben si, ils doivent bien le comprendre mais c'est l'esprit du groupe, c'est avec l'intention d'embêter, c'est volontaire, c'est pour ennuyer l'autre.

2.2.3 Seuil-limite de la sécurité

L'enseignant veille à ce 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 ont un caractère d'urgence pour l'enseignant. Ce dernier précise qu'il stoppe immédiatement les élèves pour leur faire comprendre qu'il y a des limites à ne pas dépasser.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. (20 Enseignant J. 4/5) : Quand il y a mis en danger, là j'interviens direct.

Il connaît ses élèves et sait qu'ils n'ont pas conscience des risques et qu'ils peuvent se blesser en voulant chahuter. Les matériaux montrent, par exemple, que des élèves s'amuse à enlever le tapis de réception lors du salto. L'enseignant porte alors une vigilance particulière à ces moments où les élèves se font des « coups en douce » pour se faire tomber, pour faire peur ou pour générer des sensations.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. (20 Enseignant J. 4/5) : Il fait ça sans avoir conscience du danger, pour lui c'est amusant, il va le faire tomber à côté du tapis,... ça va être rigolo ! (Dans le cas d'une mise en danger) on m'entend crier à travers la salle.

Lorsque l'enseignant estime que les élèves dépassent l'un de ces seuils-limites de tolérance, cela ferme sa préoccupation « faire travailler les élèves » et actualise celle de « maintenir l'ordre ». Dans ces situations particulières, il arrête brutalement son action en cours pour intervenir sur les comportements repérés. À ces moments-là, la forme de ces interventions a un caractère typique.

2.2.4 Forme transitoire des interventions

Lorsque l'enseignant ressent la situation de classe comme délétère, ses interventions changent de manière manifeste. Sa préoccupation est de rétablir rapidement l'ordre avant que la situation ne s'envenime. Il cherche à briser la dynamique négative des transgressions ludiques des élèves comme le montre l'extrait suivant :

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4).

CHERCHEUR : Tu intervies pour raccourcir ces phases d'amusement de jeu. Tu sais les couper à un moment donné pour faire basculer ?

ENSEIGNANT : Ah ben oui, comme je disais toute à l'heure « bon les gars, ça suffit » on s'est amusé...

CHERCHEUR : Ah tu intervies pour casser la dynamique.

La forme des interventions visant à rétablir l'ordre dans la classe a deux caractéristiques : circulation rapide et communications théâtrales. D'une part, pour recadrer les élèves, l'enseignant circule rapidement entre les ateliers ; il cherche à se montrer, « faire voir que je suis là, qu'il y a une certaine présence ». Contrairement aux situations où la classe est au travail, où « ça tourne », il ne reste pas de longues périodes à aider les élèves en difficulté. Ses déplacements rapides sont orientés vers les élèves les plus agités.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignante J. (20 Enseignant J. 4/5) : S'ils font les andouilles, je suis là, je manifeste une présence, ils ne sont pas seuls livrés à eux-mêmes, Là tu vois bien, j'arrête pas de tourner, je suis tout le temps active.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (16 Enseignant W. 2/6).

ENSEIGNANT : Je sens ce besoin au niveau de cette classe, je suis obligé d'être présent, de tourner régulièrement. Effectivement, je pourrais passer un petit plus de temps dans chaque atelier, mais il faut que je marque une présence au sein de cette classe, sinon ça dérape très vite !

CHERCHEUR : D'accord, ça veut dire quoi déraiper ?

ENSEIGNANT : Ça devient n'importe quoi, ça se chahute, ça chahute et ça se met en danger. Ça fait n'importe quoi...

CHERCHEUR : D'accord, tu ne peux pas laisser déraiper, donc il faut être très présent avec cette classe, circuler beaucoup...

D'autre part, dans ces cas particuliers où il y a nécessité de rétablir l'ordre, l'enseignant théâtralise ses interventions auprès de tout le groupe d'élèves en réorientant leur attention sur le travail à effectuer. L'enseignant prend une posture figée ; et il fixe sévèrement l'élève concerné en s'adressant à tout le groupe. L'extrait suivant montre bien ce côté théâtral.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. (19 Enseignant J. 3/5).

ENSEIGNANTE : Au début je le regardais juste, je n'ai même pas besoin de lui expliquer, il a compris tout seul.

CHERCHEUR : Oui là, tu t'es complètement retourné, tu prends ton air méchant et tu le fixes.

ENSEIGNANTE : Oui je regarde comme ça d'un air de dire qu'est-ce que tu fais ? C'est pas pour le narguer mais c'est pour créer une réaction de sa part, c'est pas la peine que je crie.

CHERCHEUR : Et après tu lui dis que « ce n'est pas la peine de faire le mec qui n'a pas fait exprès, c'est pas la peine de prendre les gens pour des imbéciles ». Donc d'abord tu le regardes et tu ne lui dis rien... puis après...

ENSEIGNANTE : Après j'interviens parce qu'il fait comme s'il n'avait rien fait.

De même, les résultats montrent que l'enseignant réoriente rapidement les élèves vers le travail à effectuer.

Extrait du cours d'action de l'enseignant J. (19 Enseignant J. 3/5). L'enseignante intervient théâtralement en réprimant le mauvais comportement et en félicitant le bon dans une même phrase : « arrêtez de prendre les autres pour des imbéciles et appliquez-vous, très bien Olivier ».

CHERCHEUR : Moi ce que je me demandais en regardant les images c'est que ça fait partie de la même phrase « arrêtez de prendre les autres pour des imbéciles et appliquez-vous, très bien Olivier ! »

ENSEIGNANTE : Rire. Ouais j'ai enchaîné, il n'y avait pas de ponctuation dans la phrase.

CHERCHEUR : Je me suis dit « elle les gronde, elle est en train de leur faire la morale mais elle dit en même temps : c'est très bien ? ». Alors tu m'as expliqué que pour toi c'est la même action, ce n'est pas l'action d'un élève Oussama, c'est l'action du groupe, donc tu continues la phrase car elle est valable aussi pour Olivier.

ENSEIGNANTE : Ouais, c'est pour leur montrer aussi ce qui est attendu d'eux, comme la carotte et le bâton : (le saut interdit) « c'est pas bien » et le saut demandé « c'est bien » ?

De plus, l'enseignant amplifie ses interventions théâtrales en faisant semblant d'être agacé. Il joue sur ses émotions afin de marquer les élèves et les faire revenir vers des actions attendues.

Extrait du cours d'action de l'enseignant J. (20 Enseignant J. 4/5). L'enseignante manipule corporellement une élève pour l'aider à maîtriser l'habileté du renversement. Puis elle s'interrompt brutalement pour interpeller Inès, en criant « Inès, tu viens t'asseoir là ! (en pointant du doigt le coin de la salle)... Je pense que je n'ai pas besoin de t'expliquer pourquoi, tu sais ». Elle ajoute « tu t'assieds là sur la ligne jaune en regardant la porte, cela te fera réfléchir un petit peu... Retourne-toi complètement. Depuis quand on donne des coups de pied dans le dos des personnes qui sont en train de travailler ? »

ENSEIGNANTE : (Rires) Sévère, stricte, c'est comme ça, c'est pas autrement !

CHERCHEUR : « C'est comme ça c'est pas autrement » et d'un autre côté tu me dis que intérieurement ça va, tu gères.

ENSEIGNANTE : Là, ça ne sert à rien de crier (...) parce que le reste, ça tourne.

CHERCHEUR : Tu joues avec les émotions, tu masques tes émotions, tu fais quand même la personne énervée.

ENSEIGNANTE : Oui, mais je ne le suis pas vraiment, (je fais ça) c'est pour marquer le coup.

Cette forme transitoire de l'activité de l'enseignant, fondée sur la circulation rapide et communications théâtrales, lui permet de rétablir l'ordre ; cependant il la vit comme étant épuisante. La circulation rapide entre les ateliers, les déplacements aux plus urgents, la vigilance particulière sur tous les foyers potentiels de désordre, les interventions théâtrales sont épuisantes pour lui. Il parvient à remettre les élèves au travail au prix d'un gros effort d'attention et d'une grande dépense d'énergie.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4).

ENSEIGNANT : Mais là c'est déjà pas mal, ça tourne, ça travaille quand même un petit peu, un petit peu beaucoup.

CHERCHEUR : Globalement pour le moment, sur ce que l'on a vu, ça tourne, donc tu es content des productions ?

ENSEIGNANT : Ouais, même si à la fin, je t'ai fait « ouf » (gros soupir) tu vois, c'est une classe qui est prenante (elle demande beaucoup d'énergie). Ils ne te laissent pas de répit, il faut régler les conflits, revoir l'organisation...

CHERCHEUR : D'accord, c'est beaucoup d'énergie mais l'enjeu en vaut la chandelle parce que quand même il y a du travail.

Pour conclure, l'activité individuelle-sociale bipolaire « instruction – contrôle » de l'enseignant est déstabilisée par certaines transgressions des élèves. L'aspect typique de sa dynamique est lié à la capacité de l'enseignant à hiérarchiser ces transgressions en fonction de seuils-limites. Dans le cas où il estime que les transgressions ne remettent pas en cause le travail collectif, il les tolère, sinon il intervient rapidement. Ces interventions prennent alors une forme transitoire avec une circulation rapide et des communications théâtrales.

2.3 Viabilité : la tolérance comme source de compromis

La viabilité est la capacité du système à maintenir sa propre structure, c'est-à-dire ici la capacité de l'enseignant à maintenir son activité individuelle-sociale bipolaire. Elle est repérée par les actions permettant de régénérer la situation qui les a produites. La viabilité de l'activité de l'enseignant "réussissant" repose sur sa capacité à tolérer certaines transgressions jugées mineures. Cette tolérance en action lui permet de concilier ses différentes préoccupations d'instruire et de contrôler. La viabilité de la situation correspond ainsi, pour lui, à un compromis entre a) son bien-être personnel, b) sa préoccupation d'engager les élèves au travail, et c) sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe.

2.3.1 Son bien-être personnel : un fonctionnement efficient

La tolérance de certains comportements considérés comme peu dérangeants est un fonctionnement efficient pour l'enseignant. Le grand nombre de transgressions rend difficile voire impossible la préoccupation de toutes les contrôler.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

ENSEIGNANT : Je sais qu'ils existent, et je les tolère parce que sinon tu ne fais que ça. Sinon je ne ferais que ça, sanctionner, sanctionner, des observations il y en aurait des pelles, tu as vu le nombre d'interventions sur Ismaël (son carnet est plein, il doit en acheter un autre car il n'y a plus de place pour les observations).

CHERCHEUR : Et toi, tu ne veux pas mettre beaucoup d'observations ?

ENSEIGNANT : Ben non, c'est pas ça, il ne faut pas que ça devienne un jeu ni une préoccupation, il faut passer à autre chose.

CHERCHEUR : Pour ne pas perdre du temps la dessus ?

ENSEIGNANT : Oui voilà, sinon je ne ferais que ça, je ne ferais que la police.

L'enseignant sait qu'il s'épuiserait à tenter d'empêcher tous les décrochages des élèves ; il y passerait tout son temps et son énergie au détriment de sa préoccupation d'instruction.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Il y en a trop (de déviances), sinon tu ne fais que ça, tu fais continuellement la police et finalement tu n'enseignes jamais, tu donnes pas de contenu (savoir à apprendre). (...) Moi (faire) la police, un minimum, je ne suis pas là pour ça.

De plus, il sait que le fait d'intervenir trop souvent peut être vecteur de conflits. Les jeux des élèves ont une dynamique, une histoire qui échappe à l'enseignant et si l'enseignant intervient et sanctionne, les élèves peuvent trouver cela injuste. Les élèves se provoquent puis se vengent à tour de rôle ; cette réaction en chaîne les rend difficilement pénalisables « *si j'interviens je pense que ça va empirer la situation* ». De son point de vue, s'il punissait un

élève celui-ci risquerait de ne pas comprendre et de nourrir un sentiment d'injustice et de rébellion, considérant que ce n'est pas lui qui a commencé. En tolérant ces jeux, l'enseignant évite donc de générer des tensions.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : Oui mais si à un moment ou un autre, s'il s'est fait pousser précédemment, que tu sois là ou pas, il va pousser le camarade qui l'a poussé. Si j'interviens, il me dira « ah monsieur, il m'avait poussé ». C'est compliqué, toi qui me parlais d'équilibre, ils sont tout le temps en train de jouer là-dessus.

Cette tolérance est aussi liée à une enquête coût-bénéfice que mène l'enseignant. S'il intervient, il sait que pour ne pas perdre sa crédibilité, il doit s'assurer que les élèves prennent bien en compte ses remarques, ce qui est très coûteux en temps et en attention. En intervenant systématiquement, il ne pourrait pas assurer le suivi de ses interventions en vérifiant que tous les élèves les respectent. Avant d'intervenir sur les déviances l'enseignant évalue le coût de ses interventions et le met en balance avec la gravité de la situation. Cette pratique mettant en balance coût-bénéfice conduit l'enseignant à tolérer les transgressions qu'il juge mineures. Cet exemple montre clairement ce fonctionnement.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7).

ENSEIGNANT : Je le laisse tomber... en fait avec lui le truc c'est que je vais pas user de l'énergie là dessus, surtout pour un truc comme ça (une déviance mineure), s'il veut pas venir (faire l'exercice) tant pis. Je vais essayer que tout le reste de la classe fonctionne, fasse l'exercice,... c'est pas grave... (...)

ENSEIGNANT : Si j'interviens, lui il peut se braquer ou alors déjà ça va me faire perdre du temps. Je vais leur dire quelque chose, de toutes façons leur première réaction c'est de faire comme s'ils n'avaient pas entendu, et à partir du moment où j'ai commencé à intervenir, c'est à ce moment-là qu'il faut continuer, je ne peux plus relâcher à ce moment-là !!!

CHERCHEUR : Qu'est-ce qui fait que tu ne peux plus relâcher ?

ENSEIGNANT : Ben la crédibilité si à un moment donné je lui dis « bon Josselin tu m'écoutes, tu t'assois et qu'il ne le fait pas, et je me dis, je laisse tomber », lui se dit « et ben c'est bon à chaque fois qu'il me dit quelque chose, je le fais pas, il va laisser tomber ». Donc je lâche pas et moi de toute façon une fois que je suis parti, je lâche pas. Et donc voilà, alors je perds du temps et à un moment donné je vais y arriver, sauf si ça va au clash on ne sait pas ce qui peut arriver, il est imprévisible... à un moment donné s'il décide de péter un plomb, il pète son plomb.

CHERCHEUR : C'est un nouveau truc là, il faut bien savoir à quel moment intervenir (et ne pas intervenir) parce que si on intervient et qu'on ne veut pas perdre la face, on lâche pas, il ne faut pas qu'on lâche sinon on se fait bouffer au fur et à mesure, peut-être pas dans cette séance mais dans les séances d'après. Dis-moi si j'ai bien compris : si on intervient, il faut que l'on soit prêt à passer quelques minutes ou quelques dizaines de minutes sinon on passe pour des blaireaux et donc ça sert à rien d'intervenir, c'est encore pire...

ENSEIGNANT : Oui et si tu intervies sur un qui est là-bas, l'autre il va te dire « oui mais lui là-bas il fait ça (c'est pas juste, c'est toujours moi qui prend) » et puis après c'est fini tu ne t'en sorts plus.

Ainsi, la tolérance de déviances mineures apparaît nécessaire pour le bien-être de l'enseignant. Elle lui permet de consacrer du temps et de l'énergie pour actualiser sa préoccupation d'instruction.

2.3.2 Sa préoccupation d'engager les élèves au travail : une accroche au travail

La tolérance de l'enseignant à certaines transgressions ludiques est aussi un moyen de permettre aux élèves d'accrocher au travail demandé et, par voie de conséquence, de permettre à l'enseignant de les faire travailler. Pour lui, cette marge de liberté d'action laissée aux élèves, même transgressive, 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* ». Les extraits suivants montrent que ces actions parallèles ne remettent pas en cause l'engagement des élèves au travail, mais qu'au contraire, elles l'entretiennent en lui permettant de se poursuivre. C'est parce que les élèves peuvent justement décrocher furtivement du travail prescrit, dans un seuil-limite, qu'ils reviennent par la suite au travail.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : (Ces élèves) Ils ont besoin de ça. 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 me mettais à côté d'eux et que je disais "aucune activité parallèle, aucun travers", ils diraient "oh, si c'est ça, je fais rien, je me mets sur le côté".

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7) : C'est la soupape de sécurité. (...) À la limite c'est presque mieux ça, plutôt qu'ils ne fassent rien, au moins ils bougent, au moins ils sont actifs, donc tu te dis que si pendant 30 secondes ils soufflent un peu, après ils vont se remettre au boulot.

L'enseignant tolère certaines transgressions pour intervenir de manière préférentielle sur les savoirs à apprendre afin d'intéresser les élèves. Sa préoccupation est de montrer aux élèves qu'en travaillant et en écoutant ses conseils, ils progressent. D'après lui, s'il arrive à faire progresser les élèves « c'est gagné », cela les incitera à l'écouter et à travailler davantage. C'est un cercle vertueux : pour que les élèves accrochent, il faut qu'ils progressent et pour qu'ils progressent il faut les faire apprendre ; et plus ils accrochent, plus ils progressent, plus ils sont demandeurs de nouveaux savoirs à apprendre et moins ils décrochent.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : J'interviens sur les contenus (savoirs à apprendre) 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 comportements 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.

Par sa tolérance, l'enseignant parvient à faire accrocher les élèves au travail et de les maintenir engagés dans le travail et, du coup, de faciliter son contrôle de la classe.

2.3.3 Sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe : une autorégulation des transgressions

L'enseignant laisse s'exprimer quelques décrochages parce qu'il sait qu'ils vont s'autoréguler d'eux-mêmes par lassitude des élèves. Cette tolérance ne remet pas en cause sa volonté de maintenir l'ordre dans la classe. Même s'il n'intervient pas sur ces décrochages, cela ne pose pas de problème d'agitation car ces derniers s'autorégulent d'eux-mêmes. Lorsqu'il perçoit des décrochages, l'enseignant prend le temps de les observer afin d'interpréter leur durée et l'état d'agitation des élèves. Il limite ainsi ses interventions répressives et gagne du temps pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. C'est parce que les élèves peuvent justement décrocher furtivement du travail prescrit, dans un seuil-limite, qu'ils restent engagés dans le travail.

Extrait des comportements de l'enseignant W. (3 Enseignant W. 1/4) : à un moment ils vont s'arrêter de jouer, parce qu'ils seront à court d'imagination, ils seront à bout de souffle ou ils se rendront compte qu'il y a du travail à effectuer... Regarde là, ils reviennent au travail, ils ont décidé d'eux-mêmes de travailler.

Pour conclure, la tolérance de certaines transgressions jugées mineures permet aux enseignants "réussissants" de concilier leurs différentes préoccupations. La viabilité de la situation pour l'enseignant correspond à un compromis entre a) son bien-être personnel, b) sa préoccupation d'engager les élèves au travail, et c) sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe.

2.4 Synthèse

L'étude de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant "réussissant" est une première échelle d'analyse de l'activité collective. La caractéristique essentielle de l'activité de l'enseignant étudiée est sa dimension sociale ; son activité s'organise à partir d'une interprétation continue des comportements des élèves. Deux traits principaux ressortent : la faible fréquence d'interventions de l'enseignant visant à rétablir l'ordre dans la classe ou à réprimander les élèves, alors que les élèves sont enclins à être agités et indisciplinés ; une majorité d'interventions tournées vers le travail et les apprentissages en gymnastique malgré des transgressions constantes de la part des élèves. Les résultats mettent en évidence une activité bipolaire « instruction – contrôle » de l'enseignant dans la classe. Cette activité bipolaire est typique par sa stabilité, sa dynamique et sa viabilité.

La stabilité typique de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant est structurée par un faisceau dyadique de préoccupations. L'activité de l'enseignant vise à mettre au travail les élèves et rendre pérenne leur investissement au travail. Elle s'organise à partir de deux préoccupations principales : « maintenir l'ordre dans la classe en évitant d'entrer en conflit et de provoquer des décrochages durables », et « faire travailler les élèves en focalisant leur attention sur les comportements porteurs d'apprentissage ». D'une part, la préoccupation d'instruction s'exprime de manière prédominante par de longues séquences d'intervention pendant lesquelles l'enseignant indique aux élèves ce qu'il y a à apprendre en gymnastique via un grand nombre de contenus d'enseignement. Les actions de l'enseignant visant à instruire les élèves reposent sur trois caractéristiques typiques relatives à : l'organisation des ateliers, des déplacements dirigés vers les élèves les plus en difficulté et une focalisation sur le travail effectué. D'autre part, la préoccupation de contrôle correspond à des actions au cours desquelles l'enseignant cherche à maintenir l'ordre tout en évitant les conflits et les décrochages des élèves. Ces actions ont quatre caractéristiques typiques : un cadrage de la circulation des élèves dans l'espace, une surveillance intégrée à ses interventions d'instruction, des interventions détournées pour contrôler la classe, et une tolérance empathique aux transgressions des élèves.

La dynamique typique de l'activité individuelle-sociale bipolaire de l'enseignant est liée au fait qu'elle est structurée par des seuils-limites de tolérance des comportements transgressifs des élèves et une forme transitoire caractéristique. L'enseignant surveille

l'évolution de la situation de classe et intervient lorsque le travail collectif est mis en péril en fonction de trois seuils-limites typiques liés à : la durée des décrochages, aux interactions conflictuelles entre élèves et aux risques liés à la sécurité. Au-delà de ces seuils-limites de tolérance des transgressions des élèves, l'enseignant intervient rapidement. Ses interventions prennent alors une forme transitoire correspondant à une circulation rapide entre les ateliers et des communications théâtrales.

La viabilité typique de l'activité individuelle-sociale bipolaire de l'enseignant repose sur sa tolérance de certaines déviances jugées mineures comme source de compromis entre son bien-être personnel, sa préoccupation d'engager les élèves au travail et sa préoccupation de maintenir l'ordre dans la classe. Premièrement, sa tolérance aux transgressions est un fonctionnement efficient pour lui, le nombre important de transgressions rendant difficile voire impossible la préoccupation de toutes les contrôler. Deuxièmement, cette tolérance permet aux élèves de rester engagés dans leur atelier sans qu'ils se mettent à l'écart. Troisièmement, l'enseignant laisse s'exprimer quelques décrochages parce qu'il sait qu'ils vont s'autoréguler d'eux-mêmes par lassitude des élèves.

3 Configuration d'activité collective en classe

L'étude de la configuration de l'activité collective en classe est une deuxième échelle d'analyse de l'activité collective venant compléter celle de l'activité individuelle-sociale. Elle permet d'avoir une vision d'ensemble des interactions en classe dépassant le point de vue de l'acteur. Elle est un état d'équilibre émergent de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves qui en retour structure leur activité. La configuration de l'activité collective est typique par a) sa stabilité, b) sa dynamique et c) sa viabilité.

3.1 Stabilité : une forme studieuse¹⁴ de configuration

La configuration d'activité collective dans la classe est repérée par la stabilité de sa forme studieuse émergente. Sa forme studieuse est caractérisée par une organisation spatio-temporelle des acteurs limitée aux zones de travail, par l'activité typique des acteurs et par leurs articulations.

3.1.1 Organisation spatio-temporelle des acteurs

La forme de la configuration d'activité collective en classe émerge du contexte spatio-temporel. Les résultats montrent une organisation spatio-temporelle stable, des déplacements des acteurs cantonnés aux zones de travail délimitées par les ateliers. Cette organisation spatio-temporelle est davantage visible à ce niveau d'analyse alors qu'elle paraissait anecdotique au niveau inférieur d'analyse des activités individuelles-sociales. Ce résultat indique que le format de travail par ateliers contraint l'activité individuelle-sociale des élèves et de l'enseignant. Il ferme certaines possibilités d'action tout en ouvrant d'autres. L'analyse faite des usages de cet environnement par les élèves et l'enseignant révèle une certaine stabilité spatiale de leur activité.

¹⁴ Nous entendons par forme studieuse, la forme que prend la configuration d'activité collective en classe dans laquelle dominant à la fois le travail des élèves et la préoccupation d'instruire de l'enseignant.

➤ Position circonscrite des élèves dans leur atelier

La zone d'occupation des élèves et leurs déplacements dans l'espace au cours de la leçon est stable et correspond aux zones de travail ou d'attente matérialisées par le matériel gymnique (Figure 9, p. 177). Les résultats montrent que durant la leçon, tous les élèves de la classe étudiée (3 Classe 1/4) restent positionnés au sein de leur atelier alors que ces élèves sont enclins à circuler librement dans le gymnase, à errer, à changer souvent de place.

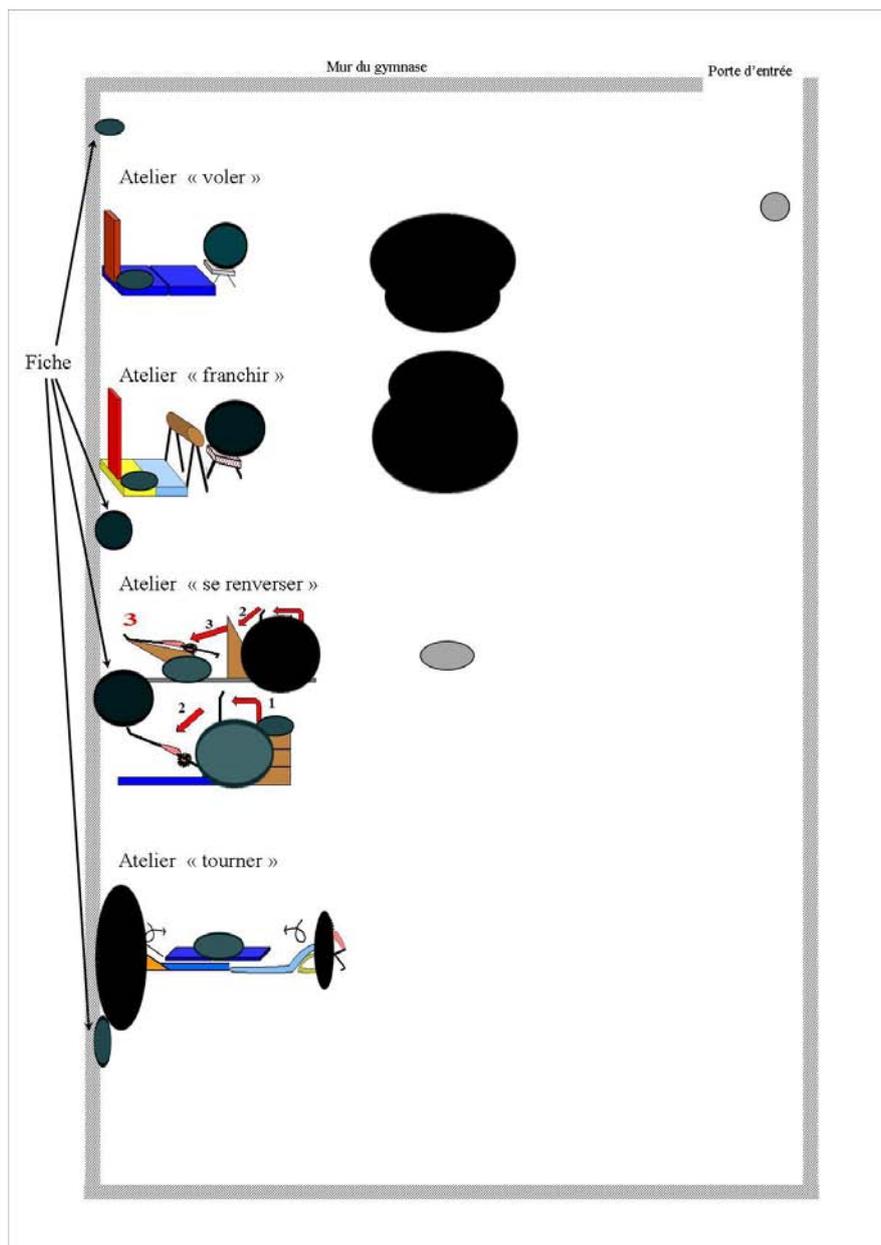


Figure 9 : Zone d'occupation de l'espace par les élèves dans le gymnase lors d'une leçon (3 Classe 1/4)

Différentes zones se distinguent, l'intensité du noir et la taille et du marquage étant proportionnels au temps de présence des élèves au même endroit :

- Les petites zones en gris clair correspondent à une présence peu fréquente des élèves (inférieure à cinq occurrences de dix secondes). Deux zones apparaissent : elles correspondent à des espaces non autorisés par l'enseignant. Celle en haut à droite du gymnase correspond à un moment de discussion de deux élèves avec d'autres d'une classe différente. Celle au centre du gymnase correspond à la position des élèves s'amusant à faire un concours de glissades sur l'atelier 'Se renverser'. Mise à part ces deux cas qui ne durent que peu de temps, toutes les autres positions des élèves se situent dans des zones attendues par l'enseignant ;
- Les zones en gris foncé correspondent à la présence des élèves entre cinq et dix occurrences de dix secondes. Elles permettent de constater quels sont les exercices les plus fréquentés parmi les différents exercices contenus dans chaque atelier. Dans l'atelier 'Tourner', l'exercice avec le grand plan incliné est privilégié par rapport à celui sur le petit plan incliné ou à celui au sol. Dans l'atelier 'Se renverser', l'exercice avec le plinth en mousse est le plus utilisé. De plus, les zones permettent d'identifier quelles fiches sont le plus lues : dans l'ordre, en 1^{er} celle de l'atelier 'Se renverser', 2^{ème} atelier 'Franchir', 3^{ème} 'Tourner', 4^{ème} 'Voler' ;
- Les zones en noir correspondent à une présence importante des élèves (supérieure à dix occurrences de dix secondes). Elles permettent de constater que les élèves passent une grande partie de leur temps à être dans des zones d'attente pour passer. Ce résultat corrobore celui obtenu par l'ALT-PE où l'attente pour passer est de 52% (Figure 14, p. 190). De plus, elles montrent que les élèves ne se mettent pas systématiquement en face de leur atelier pour attendre, ils se rapprochent de l'atelier voisin. C'est le cas des ateliers 'Voler' et 'Franchir' où les zones d'attentes occupées sont déformées l'une vers l'autre.

Pour conclure, la position des élèves correspond quasi exclusivement aux zones de travail prescrites par l'enseignant.

En complément de l'occupation de l'espace, nous avons étudié les déplacements des élèves. Les résultats montrent que les déplacements sont principalement circonscrits dans l'espace de l'atelier. Les élèves semblent travailler de façon isolée dans chaque atelier : leurs déplacements sont circonscrits dans l'espace délimité par l'atelier, alors même quelques espaces inter-ateliers sont ouverts, sans obstacle de circulation. L'analyse vidéo de la position

des élèves a permis de mettre en évidence leurs zones privilégiées de déplacement (Figure 10, p. 179).

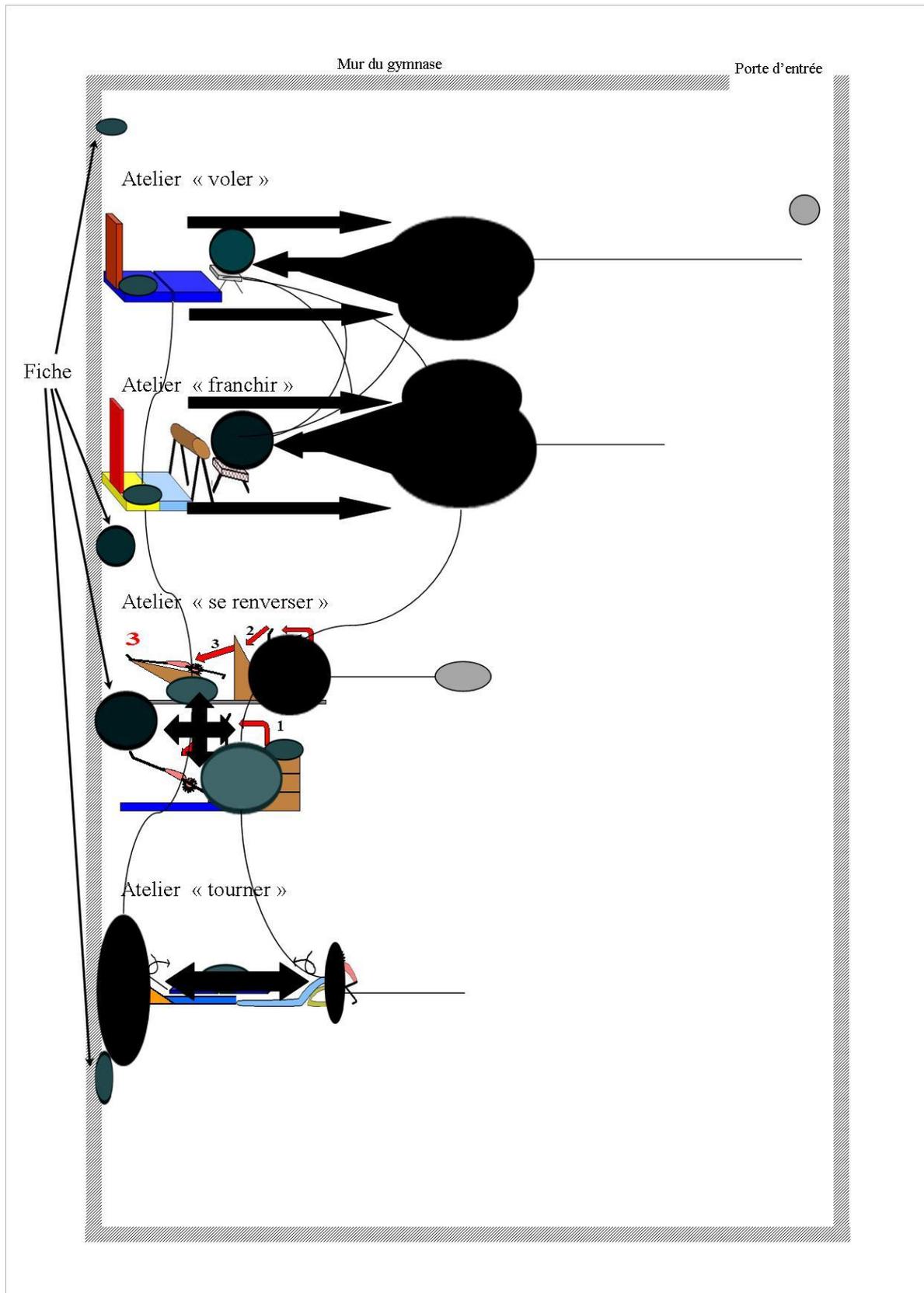


Figure 10 : Positions et déplacements des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Classe 1/4)

L'analyse de la Figure 10 (p. 179) met en évidence les différents déplacements des élèves représentés par des traits et des flèches :

- les traits fins en noir représentent les trajets dans l'espace effectués entre deux et dix fois par les élèves. Ils sont peu nombreux et correspondent à des déplacements proscrits par l'enseignant. Deux types de déplacements sont identifiés : entre les ateliers, derrière la prise d'élan. Premièrement, les déplacements entre les ateliers sont rares ; ils ne correspondent qu'à quelques occurrences. Les plus représentés sont entre les ateliers 'Voler' et 'Franchir' : les élèves sortent de leur atelier pour effectuer un saut dans l'atelier voisin. Deuxièmement, ces rares déplacements illicites sont des courses d'élan pour pouvoir arriver avec de la vitesse sur les ateliers : pour sauter sur le petit plan incliné dans l'atelier 'Tourner', pour plonger sur les tapis ou le triangle en mousse dans l'atelier 'Se renverser', pour arriver à grande vitesse sur les ateliers 'Franchir' et 'Voler' ;
- les flèches noires représentent les zones et le sens des déplacements les plus empruntés (fréquence supérieure à dix occurrences). Elles concordent toutes aux déplacements attendus par l'enseignant : elles correspondent aux prise d'élan, au remplacement dans la file d'attente et au déplacement entre les exercices d'un même atelier.

Malgré une grande diversité de déplacements, une stabilité ressort : les déplacements des élèves sont circonscrits à des espaces bien particuliers dans le gymnase a) principalement dans l'espace de l'atelier et b) dans les zones prescrites par l'enseignant.

➤ Position surplombante de l'enseignant

L'étude de la position de l'enseignant au cours de la leçon montre aussi une certaine stabilité. Les zones de présence de l'enseignant (en rouge sur la figure) correspondent aux zones dans lesquelles les élèves marquent une forte présence (en noir sur la figure). Ces résultats sont mis à jour par l'analyse conjointe des déplacements de l'enseignant et des élèves lors de la même séance. La taille du marquage est proportionnelle à son temps de présence au même endroit. Les zones d'occupation présentées en Figure 11 (p. 181) sont complétées par des matériaux d'entretien.

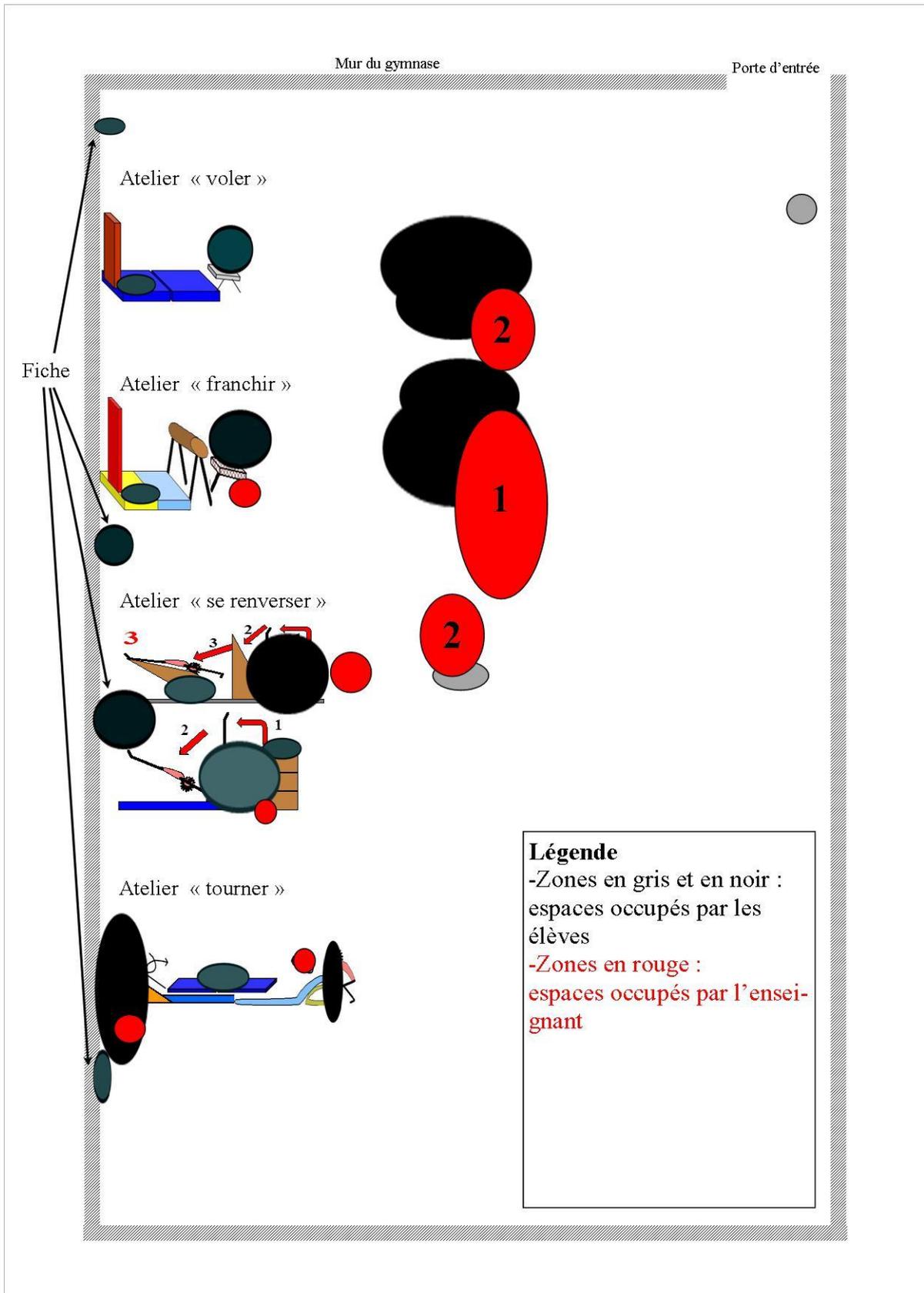


Figure 11 : Zone d'occupation de l'espace par l'enseignant W. et des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4)

L'analyse de la Figure 11 (p. 181) met en évidence les zones d'occupation de l'espace de l'enseignant, elles sont représentées en rouge :

- les trois plus grandes zones (numérotées 1 et 2, Figure 11) sont situées derrière trois ateliers ('Voler', 'Franchir', 'Se renverser'). D'une part, dans ces positions, l'enseignant observe ce qui se passe dans l'atelier derrière lequel il se situe tout en gardant une vision d'ensemble sur le reste de la classe. D'autre part, dans ces positions, l'enseignant communique avec les élèves lors de leurs déplacements au début des files lorsqu'ils attendent pour passer. Par des gestes, des explications, des conseils en gymnastique, il accompagne les élèves dans leurs apprentissages ;
- la zone la plus importante (numérotée 1, Figure 11) correspond à l'espace central du dispositif : elle est située au centre, à quasi équidistance des ateliers latéraux, et en retrait des quatre ateliers. Cette position permet à l'enseignant d'avoir une vision d'ensemble sur la classe et d'intervenir sur les élèves situés sur les deux ateliers voisins ('Franchir' et 'Se renverser') ;
- les petites zones se situent au sein même de chaque atelier, sur le côté de celui-ci. À ces endroits, l'enseignant intervient au plus près des élèves, par des manipulations corporelles, des ajustements du matériel et des conseils en gymnastique. De plus, dans cette position, l'enseignant essaie d'avoir le minimum d'élèves derrière lui afin de garder un contrôle sur le maximum d'entre eux.

Les résultats montrent que le format par ateliers contraint l'enseignant a) à se placer de manière à garder un contrôle visuel sur l'ensemble de la classe et b) à rester sur les zones de déplacement et d'attente des élèves. Dans ces zones, il adopte deux positions privilégiées : derrière tous les ateliers pour observer et donner des conseils sous forme gestuelle ou verbale ; et au centre de chaque atelier pour une aide spécifique à un élève en difficulté en le manipulant corporellement ou en lui donnant des conseils.

L'analyse vidéo de la position de l'enseignant a permis aussi de mettre en évidence ses zones de déplacement privilégiées (Figure 12, p. 183). Les zones, le sens des déplacements et les trajets les plus empruntés par l'enseignant (fréquence supérieure à deux occurrences) sont représentés en orange.

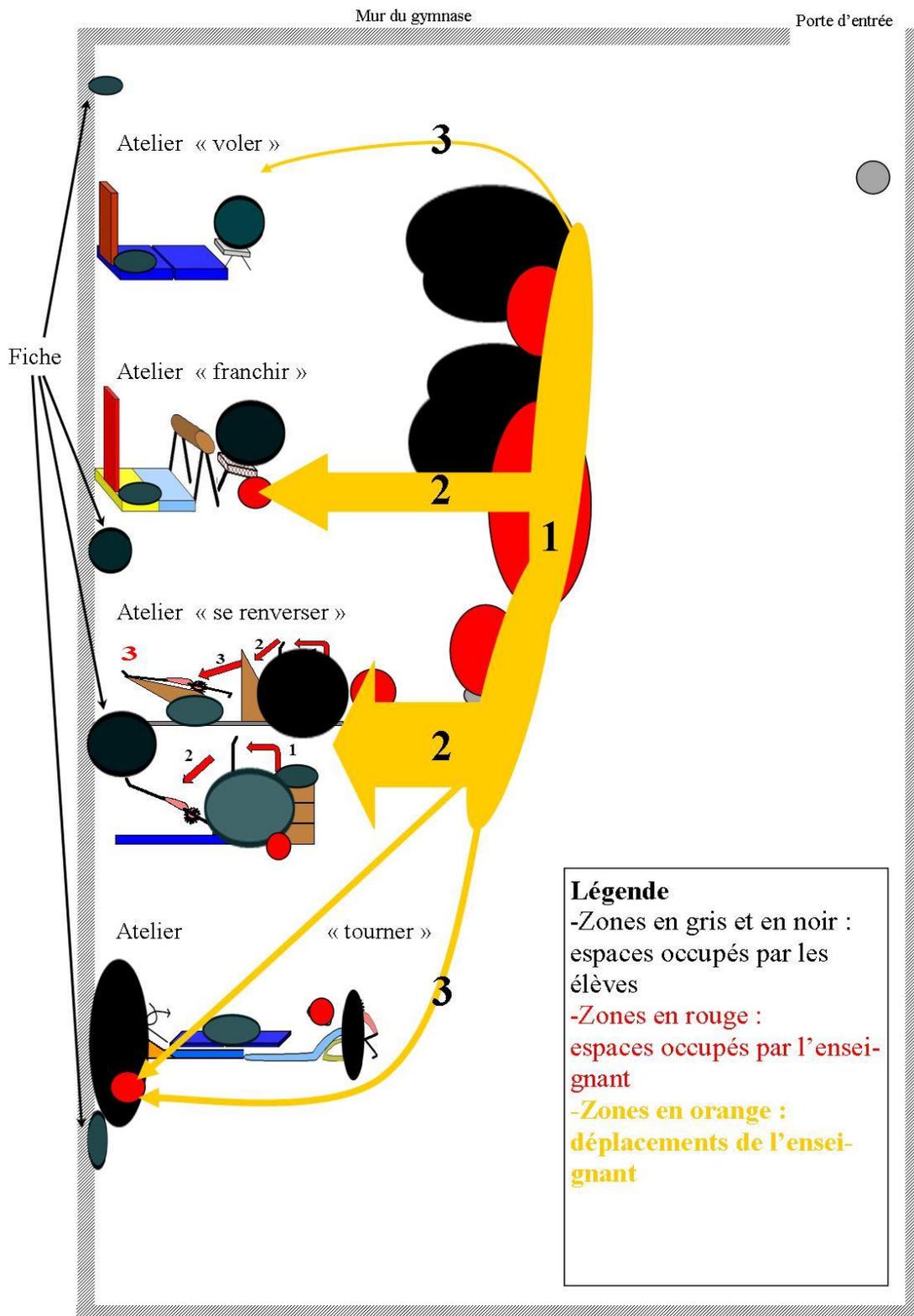


Figure 12 : Positions et déplacements de l'enseignant W. et position des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4)

Les positions et déplacements en Figure 12 (p. 183) sont complétés par des matériaux d'entretien. Les résultats montrent que : a) les déplacements de l'enseignant ont une forme stable chapeautant les ateliers et que b) l'enseignant garde les élèves en face de lui, en leur tournant rarement le dos. Deux types de déplacements ont pu être distingués. D'une part, un déplacement « d'enquête », lent, par lequel l'enseignant cherche à repérer les élèves en difficulté lorsqu'il se déplace derrière eux (numéroté 1, Figure 12). D'autre part, un déplacement « d'intervention », rapide, dirigé vers un élève en difficulté qu'il a repéré au moment de « plonger dans un atelier » (numéroté 2 et 3, Figure 12).

Les déplacements de l'enseignant sont représentés en orange par deux formes distinctes (Figure 12, p. 183) :

- les grandes zones elliptiques correspondent à la zone où l'enseignant passe le plus souvent (numérotées 1, Figure 12). Ces déplacements droite-gauche derrière les élèves, sont lents. De cet endroit, il les observe sans savoir encore où aller. Il enquête pour estimer quel élève ou quel groupe d'élèves est le plus en difficulté ou nécessiteux de ses conseils. Durant ces déplacements lents, l'enseignant se rend disponible, notamment aux sollicitations fréquentes des élèves qui viennent lui demander conseil ;
- les flèches correspondent aux déplacements de l'enseignant de l'arrière vers l'avant (numérotées 2 et 3, Figure 12). Elles pointent la direction dans laquelle il regarde. Ses déplacements sont rapides et il se déplace comme s'il « plongeait » dans l'atelier. Dans ces moments, l'enseignant sait parfaitement où se diriger car il a repéré un élève ou un groupe d'élèves qui nécessite son aide. Ses déplacements se font en marche arrière et lentement : l'enseignant recule en s'éloignant des ateliers ; il regarde à la fois le comportement du groupe d'élèves qu'il vient d'aider et, en même temps, le reste de la classe. Les deux grosses flèches montrent que l'enseignant se déplace plus souvent vers les ateliers 'Franchir' et 'Se renverser' (numérotées 2, Figure 12). Un autre élément remarquable est que l'enseignant fait le tour des ateliers (trajet numéroté 3, Figure 12). Il est rare qu'il traverse les ateliers. Par exemple pour aller sur les ateliers latéraux, il préfère contourner l'atelier au lieu de prendre le chemin le plus court. Cela lui permet de se déplacer sans tourner le dos aux élèves et en gardant toujours un contrôle visuel sur l'ensemble.

➤ Forme spatiale de la configuration

L'occupation spatiale du gymnase par l'enseignant et les élèves est stable et localisée sur un côté du gymnase. D'une part, une seule partie du gymnase est occupée. La configuration d'activité collective dans la classe est formée par l'activité des acteurs et, en même temps, elle contraint en retour leur activité selon un processus circulaire. La Figure 13 (p. 186) montre que les ateliers fonctionnent comme des attracteurs pour les élèves et l'enseignant. D'autre part, la position et les déplacements de l'enseignant tendent à orienter, rabattre, les élèves vers les ateliers ; ces derniers sont enfermés, coincés entre le mur du gymnase et la présence de l'enseignant. Les déplacements derrière l'enseignant sont très rares. L'enseignant et les élèves n'ont pas conscience de la globalité de cette configuration spatiale de l'activité collective dans la classe. Néanmoins, lors des entretiens ils expriment s'ajuster en fonction de la position spatiale de l'autre. Lorsqu'il perçoit des élèves derrière lui, l'enseignant recule pour ne pas leur tourner le dos ; et lorsqu'ils perçoivent l'enseignant derrière eux, les élèves ont tendance à avancer. Cette forme spatiale de la configuration est donc typique. Elle émerge à la fois des interactions entre les acteurs et de la disposition matérielle des ateliers ; et elle contraint à son tour l'activité des acteurs. Elle est donc à concevoir à la fois comme cause et effet des activités individuelles, ce qui évacue les tentatives d'explication recourant à une causalité linéaire (Figure 13, p. 186).

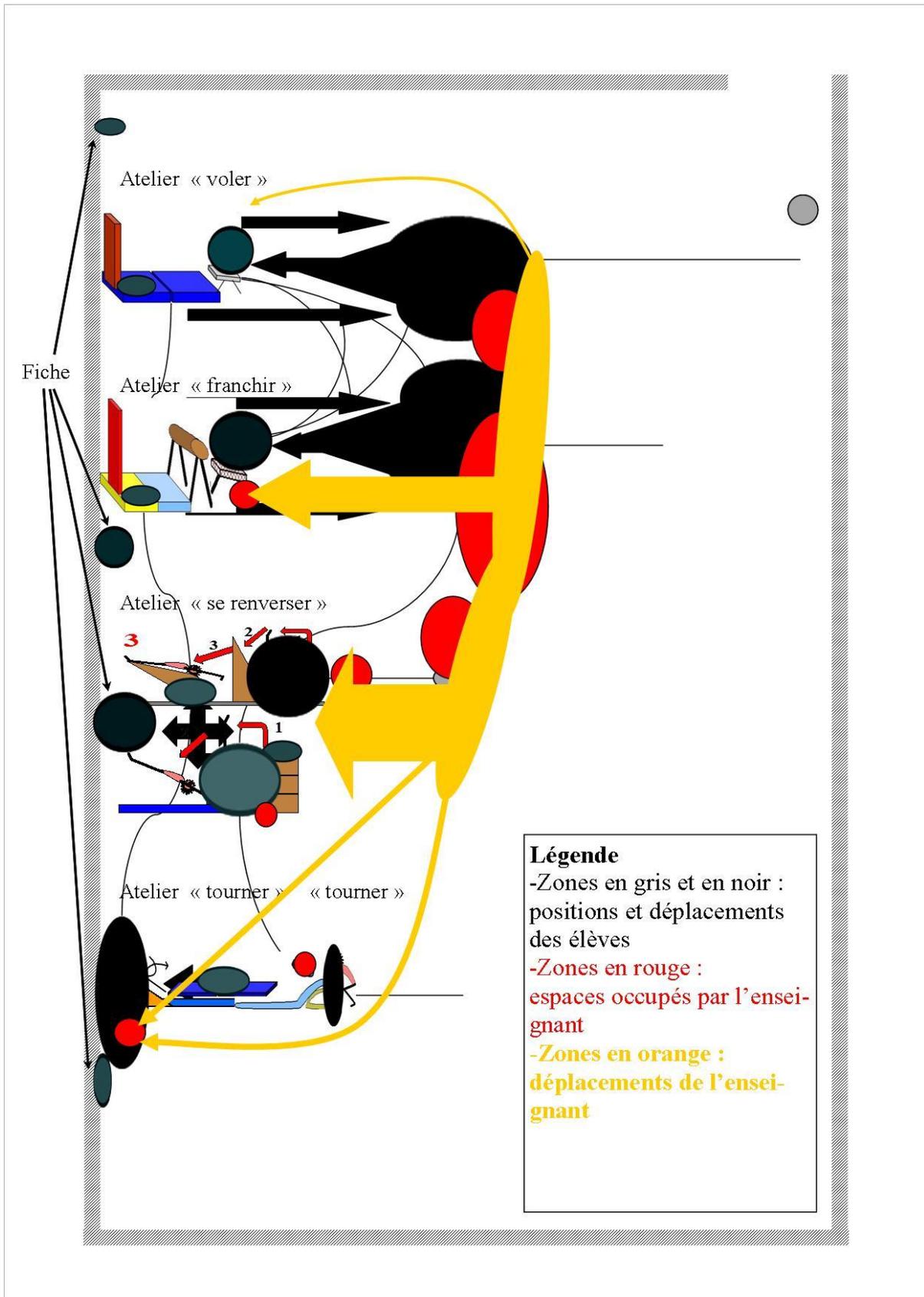


Figure 13 : Positions et déplacements de l'enseignant W. et des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4)

Pour conclure, l'occupation spatiale du gymnase par les élèves et l'enseignant reflète une forme stable. Cette zone d'occupation se subdivise en quatre blocs d'ateliers surplombés par les déplacements de l'enseignant. L'émergence de cette forme spatiale renseigne sur la nature de l'activité collective déployée dans la classe : elle correspond à une activité de la classe tournée vers le travail.

3.1.2 Points d'articulation reposant sur un partage de connaissances

Au-delà de sa forme spatiale, la configuration est structurée par un domaine consensuel entre l'enseignant et les élèves. Les résultats montrent que ce domaine consensuel correspond à un partage de connaissances entre eux. Ce partage est mis à jour par deux points d'articulation de leurs activités individuelles-sociale portant sur : a) l'organisation spatiale des ateliers et b) la durée du travail.

➤ Perceptions convergentes des contraintes spatiales

La perception « des ateliers comme espaces clos » est une perception partagée entre l'enseignant et les élèves et elle est un point d'articulation de leur activité. Ce point d'articulation structure la stabilité de la configuration d'activité collective dans la classe en limitant la propagation du désordre.

Du point de vue de l'enseignant, l'organisation spatiale et matérielle des ateliers a) limite la circulation des élèves, b) facilite leur contrôle visuel et c) permet d'anticiper d'éventuels débordements. Cette forme spatiale est pour lui une manière de contraindre spatialement l'activité des élèves et elle est aussi un indicateur de l'activité des élèves au travail.

Du point de vue des élèves, cet aménagement spatial ferme certaines possibilités d'action. La disposition des ateliers en ligne et leur grande séparation rendent difficile la circulation entre les ateliers et limite la propagation de jeux collectifs d'un atelier à l'autre.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Romain (11 Romain 4/6) : Je m'amuse avec les gars dans mon atelier, c'est chaud d'aller jouer avec Hamza (son ami situé dans un autre atelier), le prof il nous prend en flag (flagrant délit) direct.

Cette forme spatiale de travail par ateliers permet l'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves. La configuration d'activité collective en classe résulte, ainsi, de cette perception partagée de l'atelier comme un espace clos de travail.

➤ Connaissances partagées sur la durée de travail attendue

La durée du travail attendue structure la configuration d'activité collective en classe car elle est prise en compte par les élèves et l'enseignant pour agir. Cette prise en compte commune constitue un point d'articulation de leurs activités correspondant à une dimension partagée de l'expérience des acteurs. Élèves comme enseignant partagent la connaissance que « le temps de travail doit être majoritaire » et organisent leur activité en actualisant cette connaissance.

Du point de vue des élèves, ils estiment que lorsqu'ils travaillent correctement, ils peuvent se permettre de temps en temps certaines transgressions. En revanche, ils savent que ces déviations ne doivent pas durer et qu'ils doivent retourner au travail, sous peine de se faire réprimander par l'enseignant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Megda (6 Megda 4/4) : Ici, je m'amuse un peu, le prof il peut rien me dire, il a vu que je travaillais.

Du point de vue de l'enseignant, la durée des comportements est un indicateur essentiel qui guide ses interventions.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De 6/7) : Je les ai vus, j'ai vu qu'ils faisaient les marioles et là je vois que ça ne dégénère pas, je laisse filer. Tant que ça ne dure pas très longtemps.

Lorsqu'il observe un comportement transgressif, l'enseignant estime si celui-ci risque de durer ou pas. C'est l'élément le plus important qui fait signe pour l'enseignant face aux décrochages des élèves. L'enseignant sait que si le temps de travail reste majoritaire, cela évite la propagation du désordre dans la classe.

La durée du travail est donc un critère de stabilité de la configuration d'activité collective en classe. Elle constitue une condition à l'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves. Autrement dit, elle lie les acteurs entre eux par une connaissance partagée

structurant leur activité et contribuant à faire émerger une activité collective tournée vers le travail.

L'enseignant et les élèves ont des éléments de connaissance partagés sur la manière d'utiliser « les ateliers comme espaces clos ». Cette appropriation commune du dispositif de travail par ateliers permet l'articulation de leurs activités ; elle permet de tisser des dépendances réciproques entre les acteurs contribuant à structurer la configuration d'activité collective. Elle permet aussi de stabiliser une forme de la configuration où domine la focalisation sur travail.

3.1.3 Quantité de travail dans la classe

La configuration d'activité collective en classe est décrite, sans s'y réduire, à partir des activités qui la composent. Les résultats de l'analyse de l'ALT-PE de tous les élèves et des cours d'action montrent une forme stable des activités dans laquelle les actions de travail sont dominantes. La configuration d'activité collective en classe est composée par cette forme studieuse des activités des élèves et de l'enseignant. Cette forme studieuse, repérée dans la classe, est propice à faire travailler et apprendre les élèves.

Premièrement, le temps d'étude des élèves est majoritaire. Les résultats de l'ALT-PE pour toute une classe montrent que les élèves passent 79% du temps à des comportements conformes aux attentes de l'enseignant (Figure 14, p. 190). L'observation extérieure des activités dans la classe donne une impression d'agitation avec un fort volume sonore : les élèves s'amuse, courent, crient et travaillent ; néanmoins le travail domine. Les élèves sont engagés dans des comportements studieux quatre cinquièmes du temps, alors qu'ils sont considérés comme particulièrement « difficiles et décrocheurs » par l'équipe éducative de la classe. Les comportements d'attente des élèves pour passer sont les plus représentés : ils représentent 52% du temps. Ces temps d'attente peuvent être considérés comme des moments potentiels d'apprentissage car ils se font dans des zones privilégiées de conseils de l'enseignant (cf. la zone d'intervention privilégiée par l'enseignant en Figure 11, p. 181).

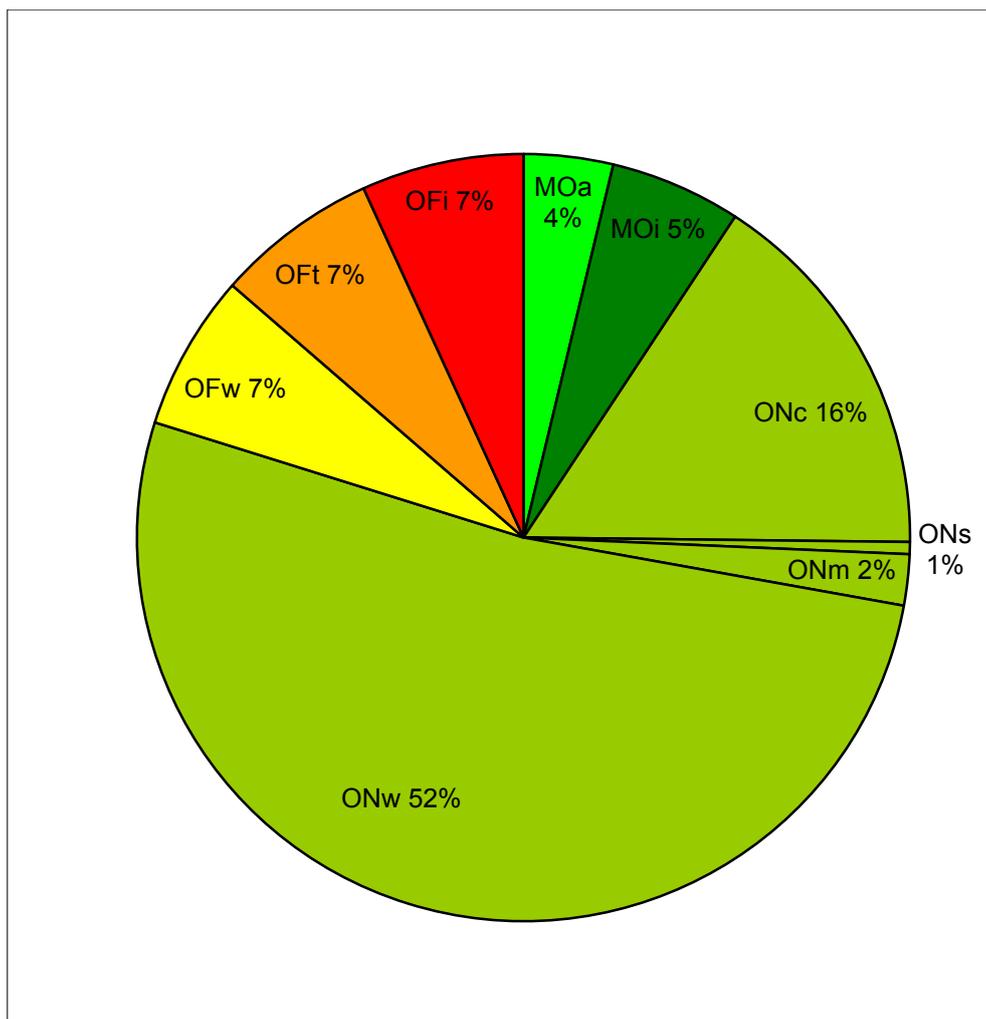


Figure 14 : ALT-PE des comportements des 13 élèves de la classe lors d'une séance (3 Classe 1/4)

La deuxième caractéristique de cette forme studieuse est le retour spontané des élèves au travail. Les résultats montrent que même lorsque les élèves décrochent, ils reviennent d'eux même au travail sans l'intervention de l'enseignant. Comme cela a été montré en première partie : même si les élèves s'amuse continuellement, leur activité ludique se fait entre deux séquences d'activité de travail.

Troisièmement, l'espace occupé par les élèves correspond à l'espace de travail prévu par l'enseignant. L'analyse préalable a montré que les élèves restent le plus souvent dans leur atelier, ce qui augmente le travail effectué et diminue les décrochages collectifs.

Quatrièmement, les actions de l'enseignant sont aussi tournées vers le travail à effectuer. Malgré une constante agitation des élèves, il crée un climat propice à faire travailler et à faire apprendre les élèves. D'une part, il focalise l'attention collective sur le travail effectué. D'autre part, son activité se caractérise par de longues séquences d'intervention

dirigées vers les élèves considérés comme les plus en difficulté. Enfin, il dispense un grand nombre de savoirs à apprendre.

Cinquièmement, les préoccupations de l'enseignant et des élèves tournées vers le travail convergent. L'analyse des activités bipolaires de l'enseignant et des élèves a révélé une divergence, voire une opposition, entre la préoccupation des élèves « de s'amuser à se provoquer entre pairs » et celle de l'enseignant « de maintenir l'ordre ». Cependant, une convergence apparaît entre la préoccupation des élèves « travailler pour éviter les ennuis » et celle de l'enseignant « mettre et maintenir les élèves au travail ». Cette convergence contribue à l'émergence de la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe.

Pour conclure, la forme stable de la configuration d'activité collective en classe est une forme studieuse.

3.2 Dynamique de la configuration : forme transitoire

La forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe constitue un équilibre précaire, elle n'est pas un état stationnaire préexistant, elle a sa propre dynamique. Nous présentons la dynamique de la configuration en montrant l'émergence d'une forme transitoire provenant de sa déstabilisation.

3.2.1 Déstabilisation de la configuration par propagation collective de l'agitation

La configuration d'activité est déstabilisée par la rapide propagation du désordre dans la classe. L'amplification du désordre correspond à la bifurcation de proche en proche de la préoccupation de "travailler" vers la préoccupation de "s'amuser en groupe". Dans ces situations là, les actions transgressives des élèves se multiplient par effet d'onde et viennent rompre la forme studieuse de la configuration d'activité collective. L'exemple suivant montre clairement cette dynamique de propagation des jeux entre pairs.

Extrait d'une séance montrant la propagation du désordre lors d'une séquence de glissades (3 Classe 1/4). L'enseignant ajuste les tapis de l'atelier 'Voler' situé au bout du gymnase. En même temps, à l'atelier 'Se renverser' qui se trouve deux ateliers plus loin (une douzaine de mètres), Mohamed fatigué se couche sur le tapis. En se couchant, il s'aperçoit que le tapis glisse sur l'autre. D'un bond, il se relève, se jette sur le tapis les genoux en avant et effectue une glissade d'un mètre. Benjamin son copain, et partenaire d'atelier, le voit et plonge à son tour à plat ventre. Cette grande glissade les fait beaucoup rire. Ils s'empressent alors de remettre le tapis sur l'autre, dans une position propice au glissement, et prennent un peu élan. En 15 secondes, ils enchaînent alors une série de 4 sauts avec

un élan de plus en plus grand. Puis très vite, Aris, à l'atelier voisin, les rejoint en faisant un plongeon spectaculaire. Il se replace derrière Mohamed qui s'élance du milieu du gymnase. 10 secondes plus tard, c'est ensuite au tour de Erguez de les rejoindre alors que ce dernier se situait deux ateliers plus loin. Puis c'est Tony qui vient animer le concours improvisé de la plus belle glissade. Ils se jettent sur le dos, sur le ventre, à genoux. C'est à celui qui ira le plus loin et qui sera le plus original. En l'espace de trente secondes tous les garçons¹⁵ de la classe sont venus rejoindre Mohamed et Benjamin : il y a eu d'abord Aris à 6'30" (venant de l'atelier voisin) puis Erguez à 6'40" et Tony à 6'50" (éloignés de deux ateliers). Tous les garçons sauf Soufiane qui est en train d'aider l'enseignant à repositionner les tapis de l'atelier 'Voler' (situé au bout du gymnase). Après 45 secondes spectaculaires, l'enseignant s'en aperçoit et se dirige d'un pas rapide vers le groupe. Avant même qu'il n'arrive, les élèves se dispersent comme « une volée de moineaux », ne laissant que Mohamed et Benjamin dans les vestiges de leur jeu clandestin. L'enseignant arrive sur l'atelier et dit d'une voix stricte mais calme « NON, ce n'est pas fait pour ça !!... Mohamed, tu prends le tapis et tu vas le ranger » en montrant fermement du doigt le local matériel. Puis il campe à côté de Mohamed, jusqu'à ce que celui-ci s'exécute. Ensuite considérant l'affaire close, il se dirige calmement vers l'atelier voisin en disant « Ça va ici ? ». Les élèves sont de nouveau au travail dans leurs ateliers respectifs. Cet épisode singulier de classe n'est pas exceptionnel ; il montre la propagation rapide des transgressions dans la classe.

La méthode de l'ALT-PE est utilisée pour catégoriser les comportements des élèves de la classe toutes les cinq secondes (Annexe 9 : ALT-PE collectif, p. 416). Les comportements hors-tâche sont surlignés en rouge. Le Tableau 11 (p. 193) présente uniquement les élèves concernés par cette « séquence de glissades » : Mohamed, Benjamin, Aris, Tony et Erguez. Les données sont remises dans leur dynamique temporelle (colonne 1, Tableau 11). Les positions dans les ateliers des élèves et de l'enseignant sont indiquées (colonnes 2, 4, 6, 8, 10 et 11, Tableau 11). L'éloignement d'un atelier, par rapport à leur position attendue, est codé en orange. L'éloignement de deux ateliers est codé en rouge (Tableau 11, p. 193).

¹⁵ Cette séquence ne concerne que les garçons qui dans cette classe se considèrent comme des pairs et ne jouent pas avec les filles. Néanmoins, des effets de propagation similaire ont été observés avec des filles.

Temps	Mohamed		Benjamin		Aris		Tony		Erguez		Enseignant
	Atelier 2	ALT	Atelier 2	ALT	Atelier 3	ALT	Atelier 4	ALT	Atelier 4	ALT	Atelier
0:05:25	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	3
Découverte du jeu par Mohamed et Benjamin											
0:05:30	2	OFt	2	OFw	3	MOa	4	ONw	4	ONw	3
0:05:35	2	OFt	2	OFw	3	ONc	4	MOi	4	MOi	3
0:05:40	2	ONm	2	OFw	3	ONc	4	ONw	3	OFi	3
0:05:45	2	ONm	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	3
0:05:50	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	3
0:05:55	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	3
0:06:00	2	OFw	2	OFw	3	MOi	4	ONw	4	ONw	4
0:06:05	2	OFw	2	ONm	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4
0:06:10	2	OFt	2	ONm	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4
0:06:15	2	OFt	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4
0:06:20	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	MOi	4
0:06:25	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	ONw	4
0:06:30	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	ONw	4
0:06:35	2	OFt	2	OFt	2	OFt	4	ONw	3	ONw	4
0:06:40	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	ONw	3	MOa	4
0:06:45	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	ONw	2	OFw	4
0:06:50	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	MOa	2	OFw	4
0:06:55	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4
0:07:00	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4
0:07:05	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFw	4
0:07:10	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4
0:07:15	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFt	4
0:07:20	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4
0:07:25	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4
0:07:30	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	ONc	4
0:07:35	2	OFt	2	OFt	2	ONc	2	OFw	3	MOa	4
Intervention de l'enseignant											
0:07:40	2	ONc	2	ONc			4	ONc	4	MOi	2
0:07:45		ONm	2	ONw			4	ONw	4	ONw	2
0:07:50		ONm	2	OFt			4	MOi	4	ONw	2
0:07:55		ONm	2	ONw			4	ONw	4	ONw	1
0:08:00		ONm	2	OFi			4	ONw	4	ONw	1
0:08:05		ONm	2	OFi			4	ONw	4	ONw	1
0:08:10		ONm	2	OFi			4	ONw	4	ONw	1
0:08:15		ONm	2	ONw	3	OFt	4	ONw	3	MOa	1
0:08:20		ONm	2	MOa	3	ONw	3	OFt	3	ONw	1
0:08:25		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFw	3	ONw	1
0:08:30		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFw	3	ONw	1
0:08:35		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFi	3	ONw	1
0:08:40		ONm	2	MOa	3	ONw	3	ONw	3	ONw	2
0:08:45		ONm	2	ONm		ONm	4	ONw	3	MOi	3
0:08:50		ONm	2	ONw		ONm	4	ONw	4	ONw	3

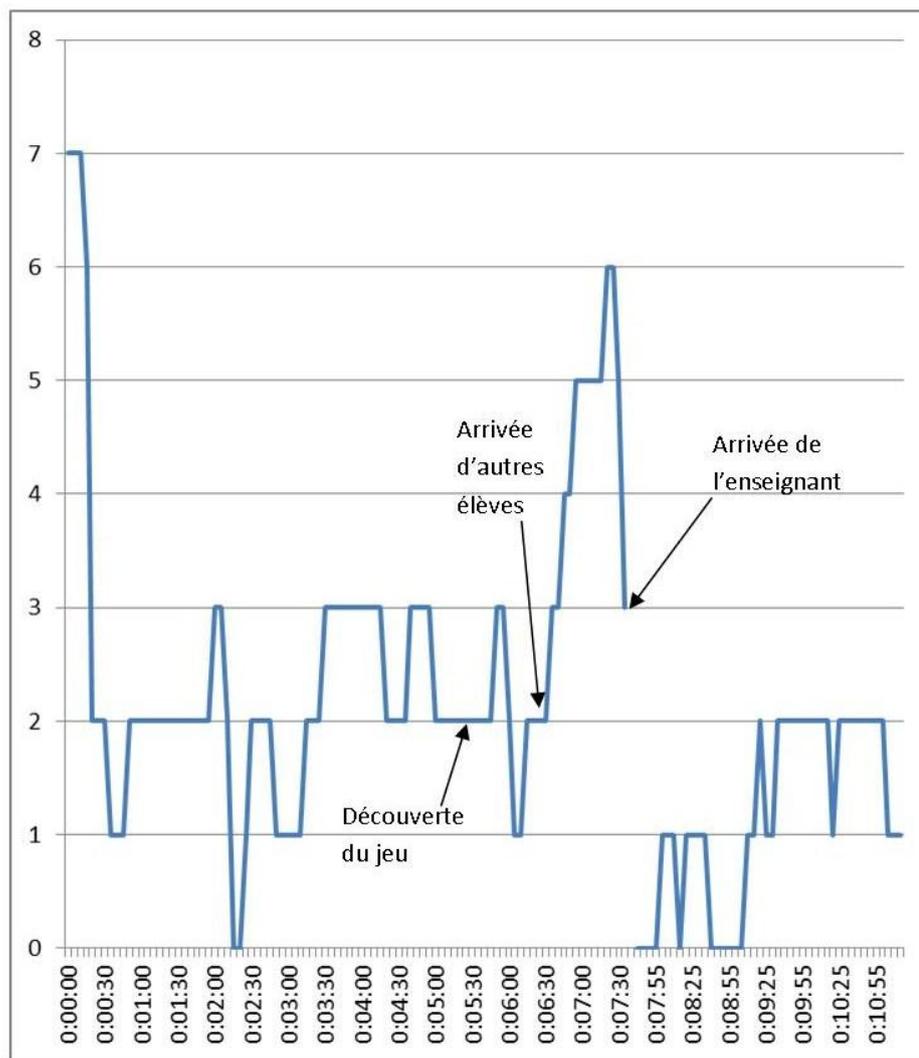
Tableau 11 : Chronique des comportements et de la position des élèves concernés par la séquence de glissades (3 Classe 1/4)

Le Tableau 11 (p. 193) met en évidence une propagation des déviances entre cinq élèves de la classe. Au départ, seuls Mohamed et Benjamin ont des comportements déviants circonscrits dans l'atelier 'Se renverser' (Atelier 2). Ensuite, les déviances se propagent avec des élèves d'autres ateliers qui viennent les rejoindre : Aris venant de l'Atelier 3 'Franchir' situé à côté, puis Erguez et Tony venant de l'Atelier 4 'Voler' deux ateliers plus loin.

Ces résultats montrent que la déstabilisation de la configuration d'activité collective en classe se caractérise par a) un grand nombre d'actions transgressives, b) la rapide propagation du désordre, c) sa dynamique spatiale.

Premièrement, la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe est déstabilisée par le nombre de comportements transgressifs. La Figure 15 (p. 195) présente le nombre de comportements hors-tâche apparaissant plus de deux fois (supérieurs à 10 secondes) lors du codage avec l'ALT-PE. Les résultats montrent deux pics de comportements transgressifs : lors de l'arrivée dans les ateliers (de 0:00:00 à 0:00:15) et lors de la séquence de glissades (de 0:06:35 à 0:07:30). L'arrivée des élèves dans l'atelier lors d'une rotation est une période transitoire au cours desquelles les élèves ne sont pas encore cadrés dans l'espace de leur atelier. Ils en profitent pour courir, sauter sur les tapis, se donner des coups, lutter, etc. La Figure 15 (p. 195) montre que pendant cette période sept élèves ont simultanément des comportements hors-tâche durant plus de dix secondes. Néanmoins ce pic de déviance reste court, le temps que chacun rejoigne son atelier. Dans l'exemple de la Figure 15 (p. 195), il ne dépasse pas 15 secondes. Le deuxième pic de comportements transgressifs correspond à la séquence de glissades. Cette séquence dure 55 secondes jusqu'à ce que l'enseignant intervienne (Figure 15, p. 195). Ce décrochage massif concerne quasiment la moitié des élèves de la classe (six élèves sur treize).

Axe des ordonnées
Nombre de comportements hors-tâche simultanés supérieurs à 10 secondes



Axe des abscisses

Le temps

Figure 15 : Comportements hors-tâche de tous les élèves en début de séance (3 Classe 1/4)

Deuxièmement, la rapide propagation des transgressions déstabilise la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe. La vitesse d'expansion des jeux transgressifs est caractéristique dans les classes étudiées. La dimension collective des jeux des élèves favorise leur diffusion aux autres élèves de la classe. Lorsqu'ils jouent, les élèves cherchent à se provoquer entre pairs. Chaque action de jeu des élèves est donc vécue comme une invitation à s'amuser pour les autres. Dans l'exemple ci-dessus, la préoccupation des élèves est de jouer à se provoquer entre pairs en faisant un concours de glissades. La perception de ce jeu par les autres élèves de la classe a fait signe pour eux et a fait bifurquer leur préoccupation de travailler. De proche en proche, quatre élèves ont bifurqué vers la préoccupation de s'amuser en groupe. La dynamique de cette propagation s'est déroulée en

trois temps : découverte du jeu, arrivée d'un nouvel élève et arrivée de l'enseignant (Figure 15, p. 195). Le premier temps a été le plus long ; il a fallu une minute cinq secondes entre la découverte du jeu par Mohamed et l'arrivée du premier élève Aris. Le deuxième temps de la dynamique de cette propagation est allé très vite. À partir de l'arrivée d'Aris, il a fallu vingt secondes pour que les autres élèves les rejoignent. Le troisième temps correspond à la fin de la séquence de glissades ; il a une vitesse fulgurante de dix secondes. Il correspond à la venue de l'enseignant. Avant même qu'il n'arrive, les élèves le repèrent et retournent en courant dans leur atelier. Lorsque l'enseignant arrive le jeu est fini, il ne reste que Mohamed et Benjamin sur leur atelier. Pour être sûr que ce jeu ne se reproduise pas, l'enseignant fait ranger le tapis glissant, « si le tapis provoque plus de problèmes qu'autre chose, je préfère l'enlever. Tant pis, il n'y aura plus de protection sur le côté,... c'est pas grave, tant qu'ils (les élèves) retournent au boulot ». L'arrivée de l'enseignant a radicalement fait chuter les actions transgressives dans la classe ; les élèves se sont remis au travail. De retour à leur atelier respectif, les élèves ont d'abord un comportement d'écoute et d'observation (ONc ; Figure 15, p. 195), puis la plupart des élèves se remettent au travail à l'instar de Tony et d'Erguez qui s'entraînent aux exercices à peine dix secondes après l'intervention de l'enseignant (MOi, MOa ; Figure 15, p. 195).

Troisièmement, la dynamique spatiale des transgressions est aussi déstabilisatrice de la forme studieuse de la configuration de l'activité en classe. La propagation des transgressions a une dynamique spatiale comme un effet d'onde proximo-distal. Les actions transgressives se déroulent dans l'espace d'un atelier, puis des élèves des ateliers voisins viennent les rejoindre, puis des élèves des autres ateliers. Tant qu'elles se font entre les élèves d'un même atelier, la propagation est limitée. En revanche dès que des élèves viennent des autres ateliers, la configuration bascule d'une forme studieuse à une forme transitoire. Dans l'exemple ci-dessus, les transgressions ont été exponentielles dès que le jeu a perdu sa confidentialité restreinte à son atelier. La répartition normale des élèves par atelier est de 4 dans l'atelier 'Tourner', 4 dans l'atelier 'Se renverser', 2 dans l'atelier 'Franchir' et 3 dans l'atelier 'Voler' (0:05:25, Figure 16, p. 197). L'arrivée d'Aris crée un déséquilibre dans cette répartition avec 5 élèves dans l'atelier 'Se renverser' et 1 élève dans l'atelier 'Franchir' (0:06:30, Figure 16, p. 197). À partir de là, le déséquilibre de répartition des élèves dans les ateliers s'accroît rapidement, dix secondes après, la répartition est de 4 élèves dans l'atelier 'Tourner', 6 dans l'atelier 'Se renverser', 1 dans l'atelier 'Franchir', 2 dans l'atelier 'Voler' (0:06:40, Figure 16) ; et dix secondes après le déséquilibre connaît son apogée avec une répartition de 4, 7, 1, 1 (0:06:50, Figure 16, p. 197). L'élément déclencheur de cette propagation des transgressions

est l'arrivée d'Aris. Cette arrivée a rendu publique le jeu aux autres élèves. Ces résultats montrent un lien fort entre la répartition des élèves dans les ateliers (Figure 16, p. 197) et le nombre de comportements transgressifs (Figure 15, 195).

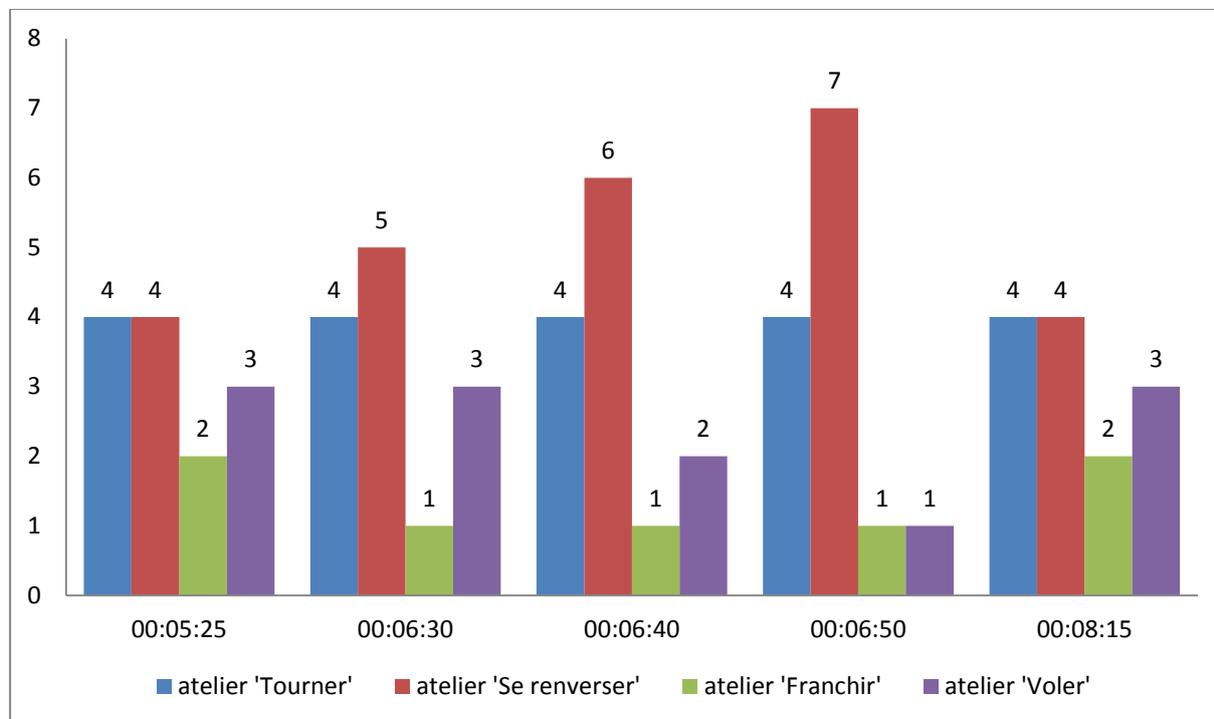


Figure 16 : Répartition du nombre d'élèves dans les ateliers au cours du temps (3 Classe 1/4)

Pour conclure, la configuration bascule d'une forme studieuse à une forme transitoire en lien avec le grand nombre d'actions transgressives, leur rapide propagation, leur dynamique proximo-distale.

3.2.2 Forme de répartition des élèves dans l'espace comme indicateur d'instabilité collective

L'enseignant est l'acteur de la classe qui a la vision la plus globale de la forme que prend la répartition des élèves dans l'espace. Il attribue une signification à cette forme spatiale et juge de l'engagement des élèves au travail à partir de cette forme. La répartition des ateliers dans l'espace rend saillante la localisation spatiale des élèves. D'un simple coup d'œil sur la disposition des élèves par rapport aux ateliers, l'enseignant contrôle leur circulation entre les ateliers. Il interprète la circulation en dehors des ateliers comme un danger pour l'activité

collective de travail. En un coup d'œil sur l'ensemble de la classe, l'enseignant se fait une idée de l'ambiance de travail.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant D. (14 Enseignant D. 3/6).

ENSEIGNANT : Là, j'ai vu que ça flottait un peu, après j'ai rattrapé au coup par coup. Il y en a qui allaient un peu partout...

CHERCHEUR : Et ça veut dire quoi ça flotte ?

ENSEIGNANT : Ça veut dire qu'il y en a qui ne sont pas en place, donc ils ne peuvent pas se concentrer sur le travail à faire.

CHERCHEUR : Ils changent de groupe ?

ENSEIGNANT : Oui et ils en profitent aussi ... Tu vois, regarde, ça traverse... Donc ça, je surveille, je fais très attention.

De plus, chaque atelier a son organisation propre ; les élèves ont un chemin de circulation bien précis. Cette rotation régulière des élèves dans les ateliers est, pour l'enseignant, significative d'un bon fonctionnement. L'enseignant juge le travail dans un atelier en fonction d'une « bonne forme ». Une bonne forme correspond à la forme que devrait avoir l'atelier lorsque les élèves travaillent : répartition spatiale des élèves et mouvements correspondant aux exercices de l'atelier.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant De. (15 Enseignant De. 6/7) : Je les ai vus car ils sont quand même dans la vision périphérique, ou la vision des mouvements (que j'ai). Dans l'équilibre (atelier 'Se renverser') ils doivent se mettre contre le mur et ne doivent quasiment pas bouger donc là, je leur dis rapidement de se mettre contre le mur.

En observant l'occupation de l'espace et la mobilité des élèves, il évalue comment la classe travaille. Pour l'enseignant, quand la classe travaille, il y a des élèves immobiles dans les files d'attente parallèles, et des élèves en mouvement qui se dirigent perpendiculairement par rapport au mur. La forme spatiale de répartition des élèves est vécue pour lui comme un élément renseignant sur l'activité collective de la classe.

3.2.3 Forme transitoire instable

La forme transitoire de la configuration d'activité collective en classe correspond à la déstabilisation de sa forme studieuse. La Tableau 12 (p. 199) compare synthétiquement les caractéristiques typiques de ces deux formes.

	Forme studieuse stable	Forme transitoire instable
Activité des élèves	Activité bipolaire « travail - jeu » -prédominance des actions de travail : temps d'étude majoritaire -retour spontané au travail -forme spatiale stable de répartition des élèves : position circonscrite à leur atelier	-préoccupation de travail moins présente -prédominance des actions transgressives -propagation du désordre -positions instables : circulation entre les ateliers -attroupement d'élèves -usage détourné du matériel
Activité de l'enseignant	Activité bipolaire « instruction - contrôle » -déplacements en fonction des élèves en difficulté -circulations lentes -longues séquences d'intervention -centration sur les savoirs à apprendre d'enseignement -tolérance de transgressions mineures -masquage du contrôle -sentiment que « ça tourne »	-préoccupation prioritaire de rétablir l'ordre dans la classe -déplacements au plus urgent -circulations rapides pour « se faire voir » -peu de savoir à apprendre d'enseignement -réorganisation de l'espace de travail -réprimandes théâtrales -sentiment de mal-être, de fatigue

Tableau 12 : Comparaison des formes studieuse et transitoire de la configuration d'activité collective en classe

Pour conclure, il a été montré que la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe avait sa propre dynamique. Elle bascule en une forme transitoire instable lorsqu'elle est déstabilisée par la propagation des actions transgressives des élèves.

3.3 Viabilité de la configuration : processus d'ostension et de masquage

La forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe est viable tant que les activités qui la composent régénèrent la situation qui les a produites. Ce sont les processus d'ostension et de masquage qui permettent de concilier les préoccupations divergentes de l'enseignant et des élèves et par là même d'articuler les activités individuelles de chacun.

3.3.1 Un processus ostensif comme condition d'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves

La viabilité de la forme studieuse de la configuration d'activité collective de la classe repose sur l'articulation des activités des élèves et de l'enseignant. Les résultats montrent que cette articulation est fondée sur un processus ostensif. Par ce processus, l'enseignant et les élèves rendent visible, de façon convergente, leur préoccupation de travail. Ces préoccupations ostensives du travail entraînent un temps majoritaire d'actions studieuses pour les élèves et une focalisation sur les exercices effectués pour l'enseignant. Ainsi ce processus ostensif permet d'articuler leurs activités.

➤ Les élèves rendent ostensif leur travail à l'enseignant

Nos résultats montrent de manière typique que les élèves rendent ostensif leur travail à l'enseignant. Lorsqu'ils travaillent, ils cherchent souvent à attirer son attention : « Monsieur, monsieur, regardez ! » et à lui demander de valider leur essais et leurs réussites. Ils veulent démontrer à l'enseignant qu'ils font l'exercice pour éviter les problèmes et se faire bien voir par celui-ci.

Extrait de l'activité de Fatima (8 Fatima 6/8). À l'atelier 'Tourner', Fatima ne parvient pas à faire les roulades demandées. Elle effectue des roues et exprime : « En fait, je fais ça pour pas que le prof y dise que je fais rien, pour lui montrer que je travaille ».

De plus, les élèves rendent visibles leurs actions conformes au travail demandé afin que l'enseignant, par la suite, tolère quelques moments de détente.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Megda (6 Megda 4/4) : Là, je m'amuse un peu, le prof il peut rien me dire, il a vu que je travaillais.

➤ L'enseignant focalise l'attention collective sur le travail effectué

Nos résultats montrent de manière typique que l'enseignant exprime de manière ostensive son intérêt pour le travail effectué. Malgré une agitation constante dans la classe, la majorité de ses interventions portent sur des savoirs à apprendre gymniques. Le processus ostensif de l'enseignant est caractérisé par a) la mise en visibilité publique des fiches, b) la focalisation sur le travail réalisé par les élèves et c) une forme d'intervention théâtrale et collective.

Premièrement, l'enseignant centre les élèves sur le travail par un usage ostensif des fiches dans chaque atelier. Lorsqu'il intervient auprès des élèves, il fait souvent référence à la fiche d'atelier : il la lit publiquement pour mettre en évidence les différents exercices à faire et leurs critères de réalisation. Sa préoccupation est de rendre visible aux élèves que la fiche est un substitut de l'enseignant pour s'informer du travail à faire. Ce qui lui permet de concentrer sa disponibilité pour aider les élèves à apprendre les habiletés gymniques.

Deuxièmement, l'enseignant intervient de manière ostensive sur le travail réalisé par les élèves plutôt que sur leurs transgressions. Ces interventions permettent de concentrer l'attention des élèves sur le travail et non sur les comportements inappropriés. Ainsi, il montre aux élèves que s'ils veulent que l'enseignant s'occupe d'eux il faut qu'ils travaillent.

Troisièmement, l'enseignant théâtralise ses interventions pour les rendre publiques. La forme des interventions de l'enseignant est caractéristique de son activité de mise en visibilité publique du travail à effectuer. Lorsqu'il corrige, aide, encourage un élève qui travaille, l'enseignant le rend visible pour intéresser les élèves alentour, par ses gestes, son ton, son regard et son adressage collectif (cf. Chapitre 4, Section 2 : « Focalisation de l'attention collective sur le travail effectué », p. 156).

Pour conclure, le processus ostensif, dirigé sur ce qu'il y a à apprendre, servent de ciment à l'instauration d'une activité collective studieuse et une communauté d'apprentissage dans chaque atelier, et par extension, dans la classe. L'enseignant concentre en permanence

l'attention collective des élèves sur ce qu'il y a à apprendre, grâce à : une mise en visibilité spatiale, corporelle et orale, de ce que les élèves doivent savoir ; une association systématique entre une consigne d'apprentissage et une action corporelle particulière (geste, accentuation tonale, position spatiale, direction du regard) pour impliquer les élèves ; une instruction collective, conduite simultanément pendant des interventions individualisées. De ce mode typique d'adressage mixte (individuel-collectif et oral-gestuel), émerge une forme particulière d'interaction permettant l'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves.

Ce processus ostensif en permettant l'articulation des activités rend viable la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe.

3.3.2 Le processus de masquage comme condition d'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves

La viabilité de la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe ne repose pas seulement sur un processus ostensif, elle est aussi conjointement structurée par un processus de masquage. Le processus de masquage permet de concilier les préoccupations contradictoires des élèves et de l'enseignant. Comme cela a été montré dans la partie précédente, si le jeu et le contrôle sont visibles par les différents acteurs cela génère des conflits nuisibles pour le maintien de la configuration d'activité collective en classe. Le processus de masquage est présent a) chez les élèves qui camouflent leurs actions déviantes aux yeux de l'enseignant et b) chez l'enseignant qui masque son contrôle de la classe face aux élèves.

➤ Les élèves masquent leur préoccupation de jouer

Nos résultats montrent de manière typique que les élèves masquent leur préoccupation de s'amuser à se taquiner entre pairs pour éviter les ennuis avec l'enseignant. Leurs actions transgressives ont une grande fréquence. Pour autant, en restant camouflées, elles ne sont pas vectrices de conflits avec l'enseignant. Pour ne pas se faire remarquer, elles sont a) furtives, b) masquées aux yeux de l'enseignant, c) intégrées à la tâche demandée et d) discrètes.

Premièrement, les élèves masquent leurs actions transgressives en leur donnant un caractère furtif. Afin de diminuer les chances de se faire repérer par l'enseignant, leurs

décrochages restent majoritairement inférieurs à dix secondes. Ils correspondent à des gestes brefs, une « poussette », un coup, un saut déviant, un plongeon sur les tapis, « un croche patte » discrets au moment où l'autre s'élance, etc.

Deuxièmement, afin ne pas être vu par l'enseignant, les élèves contrôlent où il est positionné avant d'effectuer une transgression.

Troisièmement, ces actions transgressives sont intégrées à la tâche demandée, les rendant difficilement repérables. Elles sont produites dans l'espace de travail de l'atelier et avec le matériel prévu pour l'exécution de la tâche, ce qui contribue à les masquer aux yeux de l'enseignant. Par exemple, dans l'atelier 'Voler', les élèves tentent fréquemment des saltos alors que l'enseignant a demandé des « sauts droits ». Ces comportements déviants (les saltos) ne durent qu'une fraction de seconde alors que le reste des comportements (la réception du saut, le retour dans la file d'attente, l'attente pour passer, la course d'élan) se déroule conformément aux consignes de l'enseignant et peut occuper une durée proche d'une minute. Si l'enseignant ne jette un coup d'œil que d'une seconde, il n'a qu'une chance sur soixante de repérer le saut transgressif imbriqué dans le cours d'autres actions conformes.

Quatrièmement, les élèves masquent délibérément leurs pratiques transgressives en les rendant les plus discrètes possibles. Ils essaient de ne pas faire trop de bruits lorsqu'ils s'amusent. Par exemple lorsqu'ils sautent sur les tapis pour jouer, ils amortissent leurs réceptions pour ne pas se faire démasquer.

Ces quatre caractéristiques typiques du processus de masquage des actions déviantes rendent les déviances à la fois minoritaires et difficiles à percevoir pour l'enseignant. Ce processus de masquage permet ainsi de rendre compatible l'activité des élèves avec les attentes de l'enseignant.

➤ L'enseignant masque sa préoccupation de contrôle

Nos résultats montrent de manière typique que l'enseignant masque sa préoccupation de contrôle des élèves pour éviter d'entrer en conflit avec eux. Il sait que ces élèves « ne supportent pas d'être fliqués » et ont tendance à réagir de manière agressive ou à se « mettre à l'écart ». Il masque son contrôle des élèves par : a) la disposition des ateliers, b) l'utilisation de fiches de suivi, c) une surveillance intégrée à ses interventions d'instruction, d) des interventions détournées et e) l'usage de gestes particuliers.

Premièrement, il contrôle la circulation des élèves par l'intermédiaire de la disposition des ateliers. Lors de l'installation du matériel de gymnastique, l'enseignant organise l'espace de travail des élèves en disposant les ateliers en ligne, contre le mur et très espacés. Ainsi, il contraint leur déplacement et il rend saillante la localisation spatiale des élèves. D'un simple coup d'œil sur la disposition des élèves par rapport aux ateliers, l'enseignant contrôle la circulation entre les ateliers vectrice d'agitation.

Deuxièmement, par l'usage des fiches de suivi, il contrôle le travail effectué par les élèves. Les élèves doivent valider les exercices effectués sur ces fiches. En vérifiant le remplissage de la fiche, l'enseignant contrôle l'investissement des élèves.

Troisièmement, sa surveillance est intégrée à ses interventions d'instruction. Son activité de contrôle du travail de la classe est masquée car elle est imbriquée aux interventions qu'il réalise auprès des élèves. Pendant qu'il aide un élève à apprendre un exercice gymnique au sein d'un atelier, il s'oriente toujours de façon à pouvoir jeter un coup d'œil discret sur les autres ateliers et vérifier les comportements des autres élèves. Deux moments privilégiés de contrôle sont repérés : lorsque l'élève s'ajuste pour passer et après son passage pendant que l'enseignant donne des retours sur la réalisation. De plus, il garde en continu un contrôle auditif du reste de la classe. Un bruit qui sort de l'ordinaire, un cri strident par exemple, est directement perçu comme significatif pour lui d'une ambiance de travail qui se détériore.

Quatrièmement, l'enseignant intervient sur les comportements transgressifs des élèves de manière détournée. Comme cela a été vu précédemment, il focalise l'attention sur le travail effectué. Au lieu de cristalliser l'attention sur les transgressions, l'enseignant préfère féliciter le seul élève qui travaille dans l'atelier pour raccrocher les autres. Ainsi, il maintient l'ordre dans la classe de manière détournée sans dévoiler sa préoccupation de contrôle.

Cinquièmement, il rend confidentielles ses interventions de contrôle par des gestes professionnels routiniers. Trois gestes récurrents sont repérés pour interpeler un élève ayant un comportement transgressif : a) l'enseignant pointe fermement le doigt tendu dans sa direction, b) il tend son bras, paume de main ouverte et face dirigée vers lui, ou c) il jette vers lui un regard appuyé et perçant. Ainsi, il interpelle l'élève déviant sans interrompre ses actions d'instruction et sans pour autant rendre publique sa désapprobation.

Pour conclure, quand l'enseignant sent que la situation de classe est relativement contrôlable, il évite d'intervenir directement sur les écarts de conduite des élèves. Il veille volontairement à masquer sa préoccupation de contrôle afin d'éviter les conflits. Ce processus

de masquage permet à son activité de s'articuler avec celle des élèves et rend ainsi viable la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe.

La viabilité de la configuration d'activité collective en classe repose donc sur ces deux processus d'ostension et de masquage. Ces processus permettent de concilier leurs préoccupations divergentes et d'articuler leurs activités individuelle-sociales.

3.4 Synthèse

L'étude de la configuration de l'activité collective en classe est une deuxième échelle d'analyse de l'activité collective venant compléter celle de l'activité individuelle-sociale. Elle permet d'avoir une vision d'ensemble des interactions en classe dépassant le point de vue de l'acteur. Les résultats montrent une forme dominante studieuse de la configuration de l'activité collective en classe qui est typique par sa stabilité, sa dynamique et sa viabilité.

La forme stable typique de la configuration se caractérise par une quantité de travail importante et se structure par son organisation spatio-temporelle et ses points d'articulation entre les activités de l'enseignant et des élèves. Premièrement, les résultats montrent une organisation spatio-temporelle stable des déplacements des acteurs dans le gymnase correspondant aux zones de travail. Deuxièmement, la configuration est structurée par deux points d'articulation des activités de l'enseignant et des élèves. Leurs activités s'articulent autour de la perception partagée « des ateliers comme espaces clos » et autour de la connaissance partagée que « le temps de travail doit être majoritaire ». Troisièmement, la stabilité de la configuration se caractérise par sa forme studieuse liée : au temps d'étude majoritaire des élèves (79% du temps à des comportements conformes aux attentes de l'enseignant), à leur retour spontané au travail, aux actions de l'enseignant tournées vers le travail à effectuer, à la convergence de la préoccupation des élèves « travailler pour éviter les ennuis » et celle de l'enseignant « mettre et maintenir les élèves au travail ».

La dynamique typique de la configuration de l'activité collective en classe est déstabilisée par une rapide propagation spatiale des transgressions produisant une forme transitoire caractéristique. La forme de répartition des élèves dans l'espace apparaît comme un indicateur central de l'instabilité collective. Pour l'enseignant, quand la classe travaille, il y a des élèves immobiles dans les files d'attente parallèles, et des élèves en mouvement qui se dirigent perpendiculairement par rapport au mur. La déstabilisation de la forme studieuse stable de la configuration de l'activité collective en classe fait émerger une forme transitoire caractéristique (Tableau 12, p. 199).

	Forme studieuse stable	Forme transitoire instable
Activité des élèves	Activité bipolaire « travail – jeu » -prédominance des actions de travail : temps d'étude majoritaire -retour spontané au travail -forme spatiale stable de répartition des élèves : position circonscrite à leur atelier	-préoccupation de travail moins présente -prédominance des actions transgressives -propagation du désordre -positions instables : circulation entre les ateliers -attroupement d'élèves -usage détourné du matériel
Activité de l'enseignant	Activité bipolaire « instruction – contrôle » -déplacements en fonction des élèves en difficulté -circulations lentes -longues séquences d'intervention -centration sur les savoirs à apprendre d'enseignement -tolérance de transgressions mineures -masquage du contrôle -sentiment que « ça tourne »	-préoccupation prioritaire de rétablir l'ordre dans la classe -déplacements au plus urgent -circulations rapides pour « se faire voir » -peu de savoir à apprendre d'enseignement -réorganisation de l'espace de travail -réprimandes théâtrales -sentiment de mal-être, de fatigue

Tableau 12 : Comparaison des formes studieuse et transitoire de la configuration d'activité collective en classe

La viabilité typique de la configuration repose sur des processus d'ostension et de masquage qui permettent de concilier les préoccupations divergentes de l'enseignant et des élèves et par là même d'articuler les activités individuelles de chacun. Par le processus ostensif, l'enseignant et les élèves rendent visible, de façon convergente, leur préoccupation de travail, ce qui entraîne un temps majoritaire d'actions studieuses pour les élèves et une focalisation sur les exercices effectués pour l'enseignant. Le processus de masquage permet de concilier leurs préoccupations contradictoires ; les élèves camouflent leurs actions déviantes aux yeux de l'enseignant et l'enseignant masque son contrôle de la classe face aux élèves.

Chapitre 5 : Discussion

Ce chapitre vise à discuter nos résultats relatifs à l'activité collective en classe dans les milieux « difficiles » étudiés. Les points de discussion porteront sur la stabilité, la dynamique et la viabilité de l'activité collective, en lien avec deux niveaux d'analyse utilisés : celui de l'activité individuelle-sociale des élèves et de l'enseignant réussissant, et celui de la configuration d'activité collective.

- La première partie aborde les formes stables que peut prendre l'activité collective en classe.
- La deuxième partie discute de la dynamique de l'activité collective à travers ses formes transitoires.
 - La section 1 montre les origines de la déstabilisation de l'activité collective au niveau de l'activité individuelle-sociale des élèves.
 - La section 2 montre les origines de la déstabilisation de l'activité collective au niveau de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant.
 - La section 3 expose la rapidité de la propagation des transgressions comme source de déstabilisation de la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe.
- La troisième partie discute de la viabilité de l'activité collective en classe fondée sur l'articulation des activités individuelles-sociales.
 - La section 1 présente l'activité bipolaire « travail – jeu » des élèves comme une caractéristique anthropologique de l'homme post-moderne.
 - La section 2 propose une réflexion sur l'autorité éducative de l'enseignant dans les classes de milieux « difficiles ».
 - La section 3 débat sur les questions liées à la conscience mutuelle, les tensions, les ajustements mutuels locaux comme les fondements de l'activité collective.

1 Formes stables de l'activité collective en classe

Nos résultats conduisent à discuter de la forme de l'activité collective qui a émergé dans les classes étudiées. Ils ont montré une activité collective en classe stable et structurée par une forme studieuse. L'étude des activités de l'enseignant, des élèves et de la configuration d'activité collective en classe a mis en évidence un compromis entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves qui était tourné vers le travail. Malgré de nombreuses agitations dans la classe, les élèves ont été majoritairement au travail. Ils ne décrochaient pas durablement de la tâche attendue par l'enseignant et ils revenaient d'eux-mêmes au travail. Les enseignants observés se sont focalisés sur l'exécution gymnique des exercices par les élèves et ils ont dispensé de nombreux contenus à apprendre dans cette activité sportive. Ils ont agi en fonction d'un seuil de tolérance en deçà duquel ils n'intervenaient pas sur les comportements transgressifs des élèves. Les trois seuils-limites observés concernaient la durée du travail, les conflits générés par les jeux et la dangerosité physique.

Ce résultat conduit à discuter de la forme que prend l'activité collective en classe. La situation de classe est caractérisée par l'établissement d'un « ordre négocié » (Strauss, 1992) sur la base de compromis permanents entre enseignant et élèves de sorte que tous deux s'engagent volontiers. Les compromis en classe permettent d'articuler les intérêts divergents de l'enseignant et des élèves. Cette articulation répond au premier objectif de l'enseignant qui est de « gagner et maintenir une coopération collective en classe » (Doyle, 1979, p. 47). Les recherches sur ces compromis évoquent deux formes d'activité collective distinctes : une forme studieuse (Gal-Petitfaux & Vors, 2008; McDermott, 1977; Sanders & Graham, 1995; Vors, 2010; Vors & Gal-Petitfaux, 2009b) et une forme contre-productive vis-à-vis des apprentissages (Bloome, 1984; Bloome, Puro, & Theodorou, 1989; Doyle, 1979; Emmer & Evertson, 1981; Hastie & Pickwell, 1996; Placek, 1983). Nos résultats ont mis en évidence une forme studieuse de l'activité collective qui peut être discutée en rapport à cette autre forme contre-productive.

La forme studieuse de l'activité collective mise à jour par notre recherche s'apparente à ce que McDermott (1977) appelle un « working agreement » dans la classe. L'idée défendue par l'auteur est qu'un équilibre se crée dans la classe sur les bases de compromis entre l'enseignant et les élèves. Néanmoins les compromis ne portent pas sur la quantité de travail.

D'un côté, nos résultats ont montré que l'enseignant tolérait certains décrochages dans la mesure où ils ne dépassaient pas un seuil-limite. Ce seuil de tolérance rejoint la notion de « zone of acceptable responses » (Sanders & Graham, 1995) qui représente une zone de comportements acceptés par l'enseignant, qui varie en fonction des situations et des contextes. Dans notre étude, l'élément seuil significatif pour l'enseignant était la durée du travail. Si l'enseignant jugeait que les décrochages duraient ou risquaient de durer, il intervenait immédiatement. D'un autre côté, nos résultats ont montré que les élèves revenaient d'eux-mêmes au travail demandé après des décrochages furtifs. Ces actions autorégulées des élèves peuvent être considérées comme un indicateur central de la réussite des transactions dans la classe face aux actions indisciplinées (Bertone et al., 2002; Méard & Bertone, 2009).

D'autres études contrairement aux nôtres, présentent l'émergence d'une autre forme d'équilibre collectif dans la classe. Elles montrent que l'équilibre négocié en classe dans les milieux « difficiles » est souvent contreproductif. L'enseignant opère souvent une réduction des enjeux des savoirs et les élèves apprennent souvent de manière superficielle (Armand & Gille, 2006; Debars & Amade-Escot, 2006; Kherroubi & Rochex, 2004; Peltier-Barbier, 2004). Plus le contexte est difficile, plus les compromis sont importants et plus l'enseignant se contente d'avoir des élèves « busy, happy and good » (Placek, 1983). Néanmoins, cette forme d'articulation conciliante n'est pas garante d'un fort taux de travail. Pour l'enseignant, la priorité n'est pas l'apprentissage et le développement des élèves, mais plutôt la gestion de l'ordre et l'engagement dans la tâche (M. Durand, 1996; Placek, 1983). Dans cette lignée, une étude en éducation physique en danse a montré un faible taux d'apprentissage chez les garçons (Hastie & Pickwell, 1996) ; l'enseignant tolérait un travail moindre dans la mesure où les élèves ne se mettaient pas de côté. « En donnant à l'enseignant ce qu'il voulait (perturbation minimale et acceptation des garçons de danser avec les filles), les garçons ont réussi à atteindre leurs objectifs sociaux impunément en fournissant le minimum de travail » (Hastie & Pickwell, 1996, p. 184). Cette forme d'activité collective dans la classe est donc peu tournée vers le travail ; elle rejoint la notion de « procedural display » (Bloome et al., 1989). Ces « procedural display » correspondent à des moments de complaisance entre l'enseignant et les élèves durant lesquels chacun montre à l'autre ce qu'il veut voir. Ces pratiques complaisantes sont souvent associées à une « mock participation » où les élèves font semblant, simulent les comportements attendus sans véritablement s'investir dans la tâche (Bloome, 1984; Emmer & Evertson, 1981). Cette « fausse activité » (counterfeit work) est souvent faiblement productive vu qu'elle se fait avec une faible compréhension de la tâche par les élèves (Doyle, 1979). Ainsi, cette forme complaisante d'activité collective en classe

permet d'articuler l'activité de l'enseignant et des élèves mais n'est pas toujours garante de travail et d'apprentissage.

Pour conclure, nos résultats ont montré que la forme de l'activité collective qui apparaissait dans la classe était studieuse, en dépit de la difficulté du travail de l'enseignant dans ces contextes ÉCLAIR et des nombreuses agitations des élèves. Ces résultats plaident contre un déterminisme présentant les classes ÉCLAIR comme vouées à l'échec avec peu de travail et d'apprentissage, où seule une forme complaisante de l'activité collective est viable. Même si les établissements ÉCLAIR concentrent « le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence » (Circulaire n°2010-096, 2010, p. 1), certaines classes parviennent à travailler : l'enseignant réussit à faire cours et les élèves à s'engager et maintenir majoritairement une activité de travail. Ce constat entre en continuité avec un nombre important de recherches allant à l'encontre de toute stigmatisation de l'éducation prioritaire, en présentant une violence sans fatalité, des réussites singulières malgré des difficultés sociales ou un contexte « difficile », (e.g., Debarbieux, 1996; Kherroubi & Rochex, 2004). Néanmoins, les formes de l'activité collective en classe sont précaires et subissent diverses fluctuations, « ces équilibres (obtenus en classe) sont toujours fragiles et menacés. Ils résultent des interactions locales élèves/élèves et professeur/élèves. » (M. Durand, 2001, p. 234).

2 Dynamique: forme transitoire de l'activité collective

2.1 Forme transitoire de l'activité des élèves

Les résultats concernant l'activité individuelle-sociale des élèves permettent de comprendre ses effets sur la déstabilisation de l'activité collective dans une classe de par : a) la dynamique de décrochage des élèves et b) la phase transitoire de leur activité qui est l'errance attentiste.

2.1.1 Dynamique du décrochage des élèves

Nos résultats conduisent à discuter de la dynamique de décrochage des élèves en EPS dans une classe appartenant à l'éducation prioritaire. L'analyse de cette dynamique de décrochage est heuristique pour comprendre la déstabilisation de l'activité collective de travail dans la classe. Le décrochage local d'un élève dans la classe peut, par effet de contagion, influencer ses camarades et déstabiliser la forme studieuse de l'activité collective. Autrement dit, l'activité collective en classe est mise en péril lorsque la durée de ces activités transgressives augmente. La durée des déviations apparaît comme un attracteur qui vient déstabiliser le système collectif (Vors & Gal-Petitfaux, submitted, 2011a).

Nos résultats ont montré une activité individuelle-sociale bipolaire « travail – jeu » des élèves, composée par une grande fréquence d'apparition de comportements transgressifs. Nous avons vu que sur tous les élèves de la classe, à un instant "T", il y en avait presque toujours un qui décrochait, comme cela a été montré par l'étude de l'ALT-PE dans toute une classe (Tableau 11, p. 193 ; Annexe 9 : ALT-PE collectif, p. 416). Ces décrochages ont été permanents, néanmoins leur durée était courte dépassant rarement une dizaine de secondes. Au total, les comportements transgressifs duraient un quart du temps ; la somme des comportements OF (hors tâches) était de 29% (Figure 6, p. 124) et de 21% (Figure 14, p. 190). La dynamique de décrochage a été analysée par la dynamique de bifurcation de la préoccupation studieuse des élèves. Elle correspondait à une fermeture de la préoccupation de travailler et à l'actualisation de celle de s'amuser entre pairs. Deux éléments typiques ont permis d'expliquer ce processus de bifurcation dans l'engagement des élèves lorsqu'ils étaient engagés dans la tâche scolaire : la présence de pairs et la position de l'enseignant. Au sujet de ce dernier, nos données ont

montré qu’au-delà de la position éloignée de l’enseignant, ce qui faisait signe aux élèves était le sens de son déplacement, la position de sa tête et de ses épaules. Les élèves ne se sentaient pas surveillés quand l’enseignant quittait leur atelier, ou leur tournait le dos même s’il était dans l’atelier voisin. En revanche, lorsqu’ils percevaient que l’enseignant se déplaçait dans leur direction, ce déplacement fermait souvent leur préoccupation de s’amuser, même s’il était situé loin d’eux. C’était par exemple le cas de Tony, Erguez, Aris qui ont regagné leurs ateliers respectifs avant même que l’enseignant n’arrive près d’eux, lors de la « séquence du concours de glissades ».

Ces données entrent en correspondance avec diverses recherches sur la dynamique de l’engagement des élèves en classe (J. D. Allen, 1986; Tousignant & Siedentop, 1983). James D. Allen (1986, p. 445) montre que l’engagement des élèves dans la classe se fait selon six stratégies : tester l’enseignant (figuring out the teacher), faire ce que l’enseignant demande (give the teacher what s/he wants), s’amuser (having fun), diminuer le travail (minimizing work), éviter l’ennui (reduce boredom) et en même temps éviter les ennuis (staying out of trouble). Ces stratégies servent deux buts principaux : avoir des relations sociales entre pairs (socialize) et obtenir une certification (pass the course) (Figure 17, p. 215).

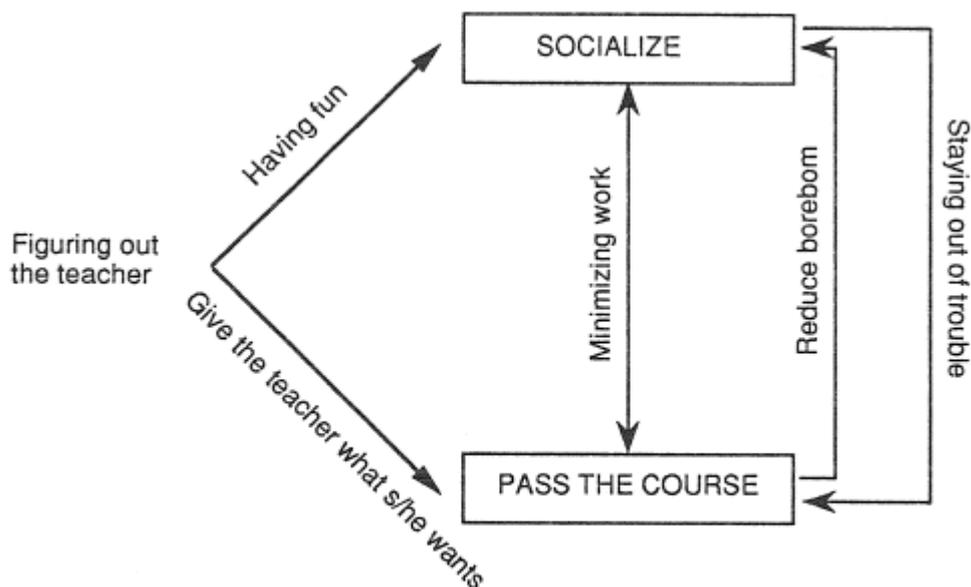


Figure 17 : Students' Classroom Agenda Model (J. D. Allen, 1986, p. 445)

La dynamique de décrochage (Figure 17, p. 215) renvoie à toutes les stratégies qui visent le but d’avoir des relations sociales entre pairs : s’amuser, diminuer le travail, éviter l’ennui.

Comme dans nos recherches, l'influence des pairs apparaît alors comme un facteur important de décrochage.

Néanmoins, il semble y avoir une spécificité de l'EPS quant à cette dynamique de décrochage. D'une part, les relations sociales entre pairs ne se manifestent pas de la même manière. En EPS, les jeux entre pairs sont principalement d'ordre moteur (physique) ; « la majorité des comportements perturbateurs qui apparaissent dans les séances d'enseignement de l'éducation physique sont d'ordre physique plutôt que d'ordre verbal » (Turcotte et al., 2008, p. 60). Les élèves décrochent de la tâche prescrite par l'enseignant d'EPS en la modifiant de manière à pouvoir s'amuser en s'éprouvant physiquement entre pairs (Tousignant & Siedentop, 1983). Alors que dans d'autres disciplines d'enseignement, les jeux entre élèves sont verbaux. Les recherches de J. D. Allen (1986, p. 446) portant sur des cours d'agriculture, d'espagnol et de santé, montrent que les élèves entretiennent des liens sociaux principalement par la parole : un élève explique « J'aime parler avec mes camarades autour de moi... Je m'amuse avec les autres en faisant des blagues » (étudiant #10) ».

D'autre part, nos résultats en EPS viennent compléter les travaux sur la relation entre la position de l'enseignant et les décrochages des élèves (Doyle & Ponder, 1975; Kounin, 1970). La dynamique de décrochage des élèves est en lien avec la façon dont ils perçoivent le positionnement spatial de l'enseignant dans la classe. L'implication des élèves suit une logique de cercles concentriques en fonction de la distance à l'enseignant : plus ils sont éloignés de lui, plus ils ont tendance à décrocher et s'amuser (Doyle & Ponder, 1975). Nos résultats complètent cette aura circulaire de l'enseignant. Nos données ont montré qu'au-delà de l'éloignement de l'enseignant, ce qui faisait signe aux élèves, c'était le sens de son déplacement, la position de sa tête et de ses épaules. L'aura concentrique de l'enseignant correspondrait plus à un cône concordant à son champ visuel et son sens de déplacement. Ces données sur la perception de la position de l'enseignant par les élèves montrent comment ils coordonnent leur activité à celle de l'enseignant. Elles renvoient à l'utilisation de l'espace comme geste professionnel pour favoriser la construction d'une forme studieuse de l'activité collective.

De plus, les décrochages semblent avoir une spécificité particulière aux milieux « difficiles ». Ils sont caractéristiques par leur nombre et leur furtivité. La fréquence d'apparition de comportements transgressifs dans la classe est quasi permanente. Ce nombre de comportements transgressifs est bien supérieur aux résultats précédemment constatés, mentionnant un comportement déviant toutes les trois ou quatre minutes (Pieron & Emonts,

1988) ou encore un incident toutes les deux minutes (Turcotte et al., 2008). Le plus grand nombre de décrochages observés dans notre étude peut permettre d'expliquer une des spécificités du contexte collectif de travail dans les classes ÉCLAIR. Ces nombreux jeux transgressifs sont vécus comme des moyens d'instaurer et de renforcer le lien social dans la classe.

Pour conclure, l'analyse de la dynamique de décrochage permet de comprendre comment localement la préoccupation des élèves bifurque du travail vers les jeux entre pairs. Cette compréhension donne un accès individuel, local, à la déstabilisation de la forme studieuse de l'activité collective en classe.

2.1.2 Phase transitoire d'errance attentiste

Nos résultats conduisent aussi à discuter de la pulsion d'errance chez les adolescents scolarisés dans ces milieux « difficiles ». Ils ont montré que la dynamique de l'activité bipolaire « travail – jeu » des élèves était structurée par une phase transitoire d'errance attentiste. La dynamique de l'activité individuelle-sociale des élèves observés était marquée par une phase transitoire entre l'émergence des préoccupations de travailler et celles de s'amuser. La phase d'errance attentiste est une période où l'élève vagabonde dans l'atelier en quête d'occupations. L'élève erre aux aguets prêt à saisir la moindre occasion de changement, il reste très attentif à ce qui se passe autour de lui et en particulier à ce que font ses pairs.

Ces comportements d'errance attentiste ont été peu analysés au sein de la classe mais peuvent apparaître comme une caractéristique de l'adolescence. Tout d'abord, dans les recherches en classe, l'errance est apparentée à des stratégies d'évitement (Bloome, 1984; Emmer & Evertson, 1981), pour lutter contre l'ennui (J. D. Allen, 1986) considérant les élèves comme des esquivants compétents (competent bystanders) (Tousignant & Siedentop, 1983). Cette vision présente l'errance comme un refus de travail, minorant la caractéristique attentiste de cette attitude.

Nos résultats ont montré, de manière typique, que les élèves n'avaient pas un comportement apathique mais qu'ils étaient aux aguets, à l'affût d'occasions de changement. Ces comportements peuvent apparaître comme une caractéristique « des jeunes de la rue » ; l'errance renvoie « à un imaginaire du vagabondage qui consiste à circuler, à se déplacer sans but précis, à cheminer, à chercher l'aventure, à traîner, à se laisser orienter par le hasard des rencontres et des événements » (Jeffrey, 1995, p. 170). Trois caractéristiques (sociale,

émotionnelle et transitionnelle) de nos résultats entrent en continuité avec les pulsions d'errance décrite par certains chercheurs (Jeffrey, 1995; Le Pogam, 1998; Maffesoli, 1997, 2007). Premièrement, les actions d'errance observées dans les cours s'apparentent à une recherche de lien social. Elles répondent à une logique « aventurière » ; les adolescents par leurs comportements d'attente, d'observation fugace, sont aux aguets d'éventuelles rencontres. Michel Maffesoli considère ces pulsions d'errance « comme des vecteurs de socialisation, comme des pôles essentiels à la structuration du social » (Le Pogam, 1998). Deuxièmement, ces adolescents errent en quête permanente d'émotions partagées, de sensations vécues en groupe et constitutives de l'appartenance même au groupe (Maffesoli, 1997, 2007). Troisièmement, ces moments d'errance sont considérés comme « un espace transitionnel, un espace de changement » (Jeffrey, 1995, p. 174).

Pour conclure, cette phase transitoire d'errance attentiste est typique de la dynamique de l'activité des élèves. Elle permet de comprendre l'équilibre précaire de la forme de l'activité collective dans la classe. Elle ouvre des possibles pour l'action future qui, au regard des perceptions de l'élève, s'actualise soit en une préoccupation de s'amuser, soit une préoccupation de travailler. En ce sens, les comportements d'errance sont des constantes anthropologiques qui sont potentiellement déstabilisateurs, au niveau local, du travail collectif dans la classe.

2.2 L'impact de la forme de répartition des élèves dans l'espace sur l'activité de l'enseignant

Nos résultats nous conduisent à discuter la notion de forme spatiale comme gestalt et comme artefact cognitif. Ils ont montré que la dynamique de l'activité collective en classe fait émerger une forme particulière d'occupation spatiale des ateliers qui a un impact sur la structuration de l'activité de l'enseignant. La perception de la forme de répartition des élèves dans les ateliers a permis à l'enseignant de reconnaître et d'interpréter rapidement la nature studieuse de l'activité collective de la classe. Il a pu juger que le collectif d'élèves était au travail, lorsqu'il a perçu des élèves stables dans leur atelier, des files d'attentes parallèles derrière les ateliers 'Voler' et 'Franchir'. En revanche, il considérait la situation de classe comme délétère lorsqu'il voyait des attroupements d'élèves en dehors des ateliers ou des circulations entre les ateliers. La position et les déplacements de l'enseignant ont permis d'orienter, de rabattre, les élèves vers les ateliers. Il a cherché par l'organisation spatiale

(ateliers disposés en ligne et écartés au maximum) et sa position dans l'espace (le plus souvent derrière les élèves) à enfermer, coincer les élèves entre le mur du gymnase et lui, afin de limiter leurs déplacements et de minimiser les interactions entre les élèves.

Ces résultats sur la perception de la forme de répartition des élèves dans l'espace rappellent les travaux de la gestalthéorie (Guillaume, 1937; Köhler, 1929; Rosenthal & Visetti, 1999). Selon cette théorie, la perception humaine tend à identifier des formes. Par exemple, différentes parties informes séparées de manière aléatoire, sont d'abord, automatiquement, perçues comme une forme simple et symétrique. Ainsi des individus séparés organiquement dans l'espace sont d'abord perçus comme une forme globale les unissant. Cette théorie considère les formes comme porteuses de signification, elle n'est pas seulement une théorie de la perception mais une psychologie de la forme. Une forme est « un ensemble sujet – champ » considéré comme « un espace subjectif, phénoménal, rempli par les objets tels qu'ils se présentent dans la perception de notre vivant, avec leurs valeurs positives et négatives, objet attrayant, obstacles et barrières » (Guillaume, 1937). Ainsi lorsque l'enseignant regarde la classe, il perçoit une forme globale auquel il attribue un sens particulier. La forme spatiale des élèves dans la classe (leur position par rapport à leur atelier) renseigne sur le fond (la nature de l'activité des élèves). Plus précisément, la forme de répartition des élèves dans la classe séparée en quatre groupes propre aux ateliers, est perçue subjectivement par l'enseignant comme significative d'un travail collectif (Gal-Petitfaux & Vors, 2010; Vors & Gal-Petitfaux, 2011b). Ces résultats rejoignent certaines études montrant que la forme spatiale renseigne sur le fonctionnement des collectifs. C'est, par exemple, la forme visuelle de répartition des moutons dans un troupeau qui est présentée comme indicateur synthétique de l'activité collective du troupeau (Lécrivain, Leroy, Savini, & Deffontaines, 1995).

De plus, ces résultats sur l'utilisation que fait l'enseignant de cette forme lui confèrent un statut d'artefact cognitif (Hutchins, 1995; Norman, 1993a). Un artefact cognitif est un outil artificiel qui amplifie les capacités humaines. Il est construit par l'acteur et est porteur pour lui de cognition. L'enseignant construit cette forme de répartition des élèves par son organisation spatiale et sa circulation. En retour, cette forme est pour lui une source de cognition sur l'engagement au travail du collectif d'élèves. Pour conclure, l'usage de formes peut constituer un outil dans une perspective de formation. Les enseignants débutants éprouvent de grandes difficultés à juger le travail collectif en classe ; ils ont « rarement une conscience claire des raisons de l'échec ou de la réussite de leurs interventions » (Rayou & Ria, 2009, p. 87). Ces

savoirs professionnels sur la forme de répartition des élèves dans l'espace peuvent permettre aux enseignants de construire et d'utiliser leur environnement comme un artefact cognitif servant d'indicateur sur l'engagement au travail du collectif d'élèves.

2.3 Déstabilisation de la configuration d'activité : rapidité de propagation du désordre

Nos résultats conduisent à discuter de la déstabilisation de la configuration d'activité. Ils ont montré que la forme studieuse de l'activité collective en classe a été déstabilisée par la propagation rapide des déviances des élèves. L'exemple du jeu de glissades entre pairs en est une illustration : en voyant deux élèves d'un atelier s'amuser à glisser en se jetant sur les tapis, la moitié des élèves de la classe les avait rejoints en l'espace de deux minutes. Cette propagation du désordre entraîne une bifurcation de la forme studieuse de l'activité collective vers une forme transitoire. Nos résultats ont mis en évidence une vitesse importante de diffusion des transgressions dans la classe.

Ces résultats rejoignent l'idée que les problèmes apparaissent de manière exacerbée, « plus fort, plus vite, plus nombreux », dans les établissements appartenant à l'éducation prioritaire (Bonnéry, 2007; Butlen et al., 2002; Charlot & Emin, 1997; Kherroubi & Rochex, 2002; Monfroy, 2002). Le contexte de l'éducation prioritaire peut alors être considéré comme un « effet loupe » dans lequel les comportements transgressifs peuvent vite prendre des proportions importantes et déstabiliser l'équilibre de la classe. La 'rapidité' de la propagation du désordre apparaît, ainsi, comme une caractéristique forte de ces classes ÉCLAIR, même si ce phénomène de propagation du désordre dans la classe est caractéristique de tout contexte de classe. « Ce qui paraît très singulier dans l'éducation prioritaire peut n'être que l'aspect plus visible de phénomènes qui traversent en réalité l'ensemble du système éducatif » ; ces contextes particuliers constituent « une loupe pour mieux voir si des évolutions professionnelles sont ou non en émergence » (Rayou, 2008, p. 3).

La déstabilisation de l'activité collective par contagion est un phénomène qui a été mis en évidence par d'autres recherches. Durand (2001, p. 237) montre qu'« à partir du moment où un élève s'extrait de l'organisation et de l'action collective, un déséquilibre se crée, une sorte de faille dans laquelle d'autres élèves essaient de s'engouffrer. Puis, de proche en proche, le point de déséquilibre et de rupture est atteint, l'institutrice entérine cet état de désorganisation et s'engage dans la mise en place d'une autre action collective ». Ces

décrochages locaux entraînent une bifurcation de la forme de l'activité collective en classe. Cette bifurcation rappelle le fonctionnement émergent des systèmes dynamiques (Hasselblatt & Katok, 2002, pour une revue). L'un des postulats majeurs de cette théorie est qu'il est possible de rendre compte du comportement du système, à un niveau macroscopique, par des variables collectives appelées encore paramètres d'ordre. Le paramètre d'ordre, construit par le chercheur, vise à "capturer", dans une mesure unique, le comportement, c'est-à-dire la coordination des différents éléments constitutifs du système (Delignières, 2009). Dans notre étude, la forme studieuse de l'activité collective était stable tant que la position spatiale des élèves demeurait elle-même stable, contribuant, de proche en proche, à maintenir dans la durée, et sans dérive, l'organisation collective. Le *paramètre d'ordre* est la position spatiale des élèves dans leur atelier, qui permet de prédire avec un succès raisonnable l'émergence d'un *pattern* collectif. Ce *pattern* collectif se modifie brusquement vers une *phase transitoire* sous l'effet de la circulation des élèves entre les ateliers. Cette idée rejoint d'autres études s'intéressant aux formes collectives comme, les déplacements pédestres (Helbing, Molnar, Farkas, & Bolay, 2001) et le trafic routier à un croisement (M. Durand, sous presse) dont le *paramètre d'ordre* est la densité de la circulation. L'organisation des individus dans l'espace apparaît donc comme un élément qui structure l'activité collective.

3 Viabilité : conciliation de préoccupations contradictoires

Nos résultats ont révélé que l'activité en classe de l'enseignant et celle des élèves observés se contrariaient mutuellement. Les actions d'instruction de l'enseignant étaient constamment perturbées par des pratiques transgressives des élèves. Inversement, les actions d'amusement des élèves étaient fréquemment empêchées par l'enseignant. Ainsi, la configuration d'activité collective dans la classe repose sur des tensions qui émergent de l'« activité empêchée » (Clot, 2001) des acteurs. Dans les classes d'EPS dans les milieux « difficiles », ces activités empêchées expliquent le phénomène de minoration des savoirs (i.e. une diminution des acquisitions visées et du travail réalisé) (Monnier & Amade-Escot, 2009). Nos résultats montrent que ce sont les divergences de préoccupations qui rendent les activités empêchées, celle d'instruire de l'enseignant et celle de s'amuser des élèves étant contradictoires. Cependant, bien que ces activités se contrarient continuellement, elles ne sont pas pour autant incompatibles. Nos analyses ont révélé une forme studieuse viable de l'activité collective en classe. La viabilité de l'activité collective repose à la fois sur la viabilité : a) de l'activité bipolaire « jeu – travail » des élèves, b) de l'activité de l'enseignant fondée sur une autorité éducative et c) de la configuration d'activité collective en classe structurée par l'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves.

3.1 Équilibre « jeu - travail » chez les élèves

L'activité individuelle-sociale des élèves apparaît comme une activité bipolaire alternant entre le jeu et le travail. La viabilité de l'activité des élèves repose : a) sur la présence de séquences de jeux transgressifs collectifs dans la classe, le jeu apparaissant comme une permanence anthropologique et b) sur la complémentarité entre le jeu et le travail, complémentarité caractéristique de l'homme post-moderne.

3.1.1 Le jeu comme permanence anthropologique

Nos résultats ont montré que l'activité des élèves est structurée par des séquences de jeux. Ces jeux ont cinq caractéristiques entrant en continuité avec d'autres recherches : la transgression, la dimension collective, le vertige et la confrontation, la créativité, l'emportement. Premièrement, les actions de jeux décrites sont transgressives. Elles se manifestent par 7% de comportements hors-tâche (OFt) (Figure 14, p. 190) et 7% de comportements déviants qui sont vécus comme dérangeants par l'enseignant ou par d'autres élèves (OFt) (Figure 14, p. 190). Ces résultats coïncident avec ceux de Canal (2000) montrant que le plaisir des jeux en EPS est dans la transgression des règles ; les élèves sont « fiers d'avoir ainsi, bravé l'autorité professorale ». Les élèves développent un « art de faire » qui s'oppose à « l'institution » : le « bruit » s'opposant au « silence », le « mouvement » à « l'immobilité », le « langage trivial » au « langage soutenu », le « mélange » à la « hiérarchie », « l'embrouille » au « classement », la « sexualité » au « déni de la sexualité » (Canal & Gleyse, 2006, p. 477). C'est une des caractéristiques fortes de l'activité des adolescents de quartier populaire qui s'éprouvent en bravant les interdits de l'institution (Glasman & Ouevrard, 2004; Millet & Thin, 2006).

Deuxièmement, les jeux transgressifs identifiés sont collectifs. Les élèves ne jouent pas de manière isolée mais ils cherchent à « s'amuser entre pairs ». En EPS, Canal (2000) a constaté que le rire provoqué par ces jeux apparaît comme un liant social. À travers le rire, dans la classe, se joue un apprentissage social de codes et de conduites sous forme d'un curriculum caché. Ces analyses renvoient à d'autres études ayant montré une relation étroite entre les buts d'affiliation des élèves et l'engagement au travail (pour une revue, Garn et al., 2011). L'idée avancée ici est que le rire et l'humour fortifient les individus, en témoignant du plaisir pris à être ensemble (Fortin, 2004) et renforcent l'identité du groupe (Cubizolles & Duret, 2006). Piette (1996) précise que c'est justement la possibilité de se soustraire aux

contraintes des situations, de faire des écarts, de transgresser et d'être discret qui contribue à construire des liens sociaux.

Troisièmement, nos résultats montrent que la préoccupation tournée vers ces jeux sociaux transgressifs s'exprime sous deux formes : des spectacles improvisés par le groupe ; des jeux sociaux de provocation. Ces formes sont analogues aux catégories de jeu évoquées par Caillois (1958). La mise en spectacle entre élèves (effectuer le saut le plus périlleux par exemple) renvoie à la recherche de vertige (i.e., l'ilinx). Les jeux de provocation entre pairs entrent en correspondance avec la recherche de confrontation, la mise en compétition (i.e., l'agon) (Caillois, 1958).

Quatrièmement, les élèves observés font preuve d'une grande créativité dans l'élaboration de ces jeux. Ils utilisent habilement les propriétés de leur environnement social et matériel pour « faire des concours de glissades », « se faire des coups en douce », etc. « Là où l'on attendait des apprentissages moteurs rationnels » émerge « mille et un savoir-faire minuscules, largement construits par le groupe d'élèves dans l'immédiat et l'interaction » (Canal & Gleyse, 2004, p. 187). Cette idée rejoint les réflexions de Michel de Certeau « le quotidien s'invente avec mille manières de braconner (...) sur le rapport à l'occasion et à l'imprévu » (de Certeau, 1990, p. 296).

Cinquièmement, les jeux étudiés se caractérisent par leur rapide propagation. Nos résultats ont montré que les élèves jouaient jusqu'à l'emportement. Les élèves reconnaissaient d'eux-mêmes que le professeur a un rôle important pour réguler l'excès de leurs jeux. Ils avaient parfaitement conscience que ces jeux de groupe pouvaient, en l'absence d'intervention de sa part, entrer dans un cercle vicieux interminable, ou provoquer des conflits. Les conflits générés par les jeux sont un seuil-limite sur lequel l'enseignant va être particulièrement attentif pour ne pas que la situation ne dégénère. Les élèves se provoquent mutuellement à tour de rôle jusqu'à ce qu'un élève s'énerve ; leur manière de jouer va jusqu'à « l'emportement », jusqu'à ce que ça dérape (Château, 1954).

Pour conclure, ces jeux apparaissent comme une constante anthropologique permettant d'expliquer les modalités de construction de l'activité collective dans la classe. Nous parlons ici de jeu au sens de « play » (le jeu qui se déploie librement) plus que dans son acception « game » (le jeu normalisé structurellement défini par des règles) (Winnicott, 1971). La dimension ludique est une permanence dans le travail, quels que soient les milieux. Par exemple, le travail des accessoiristes de théâtre est un travail difficile et stressant, mais qui contient une dimension ludique permanente non liée à la nature de leur travail (Goudeaux,

2010). Cela rejoint le point de vue de Huizinga (1951) et son concept d'« homo ludens » présentant l'homme comme dément, ludique, joueur.

3.1.2 Complémentarité du jeu et du travail

Nos résultats conduisent à discuter des relations qu'entretiennent le jeu et le travail dans l'activité humaine au travail. Au fil de la réflexion, nous étendrons le débat de l'EPS à l'ensemble de l'École, puis au monde du travail, pour enfin conclure sur une dimension anthropologique de l'Homme post-moderne.

➤ Jeu et travail à l'École

Nos résultats ont montré que l'activité individuelle-sociale des élèves s'organise à partir d'actions de jeu et de travail. Leur engagement est stable : il repose sur deux préoccupations typiques « travailler les exercices prescrits par l'enseignant » et « s'amuser à se provoquer entre pairs ». Un nombre important de recherches en EPS et à l'école présentent une relation d'opposition entre le jeu et le travail, invitant à diminuer le jeu pour augmenter le travail (Bernard, 1976; Liotard, 1997; Parker, 1989; Pieron, 1993; Siedentop, 1983; Siedentop et al., 1982). En EPS, l'analyse historique de cette relation « jeu - travail » met en évidence une conception sérieuse et stricte de l'EPS (Liotard, 1997). L'auteur démontre cette idée en avançant que « l'Éducation physique n'est pas jouer »; « en effet, pris entre la volonté d'affirmer que l'éducation physique est une entreprise sérieuse et l'évidence de son caractère plaisant, ses théoriciens ont globalement tendance à valoriser le premier aspect : en éducation physique, on n'est pas là pour s'amuser » (Liotard, 1997). De même, l'opposition entre le jeu et le travail se retrouve dans certaines recherches sur l'efficacité de l'enseignement (Parker, 1989; Pieron, 1993; Siedentop, 1983; Siedentop et al., 1982). Ces recherches montrent que l'efficacité de l'enseignement réside dans la diminution du temps de jeu et l'augmentation du temps de travail. Par exemple, le temps de pratique effective (ALT-PE) est présenté comme l'indicateur principal de l'efficacité des apprentissages et de l'enseignement, comme si tous les autres comportements étaient à proscrire (Parker, 1989; Pieron, 1993; Siedentop, 1983; Siedentop et al., 1982).

Plus généralement, c'est le corps plaisir et pulsionnel qui est absent des discours institutionnels (Bernard, 1976). La forme scolaire attendue dans les classes se caractérise

« par le silence de l'écopier, l'apprendre par cœur, la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles » (Vincent, 2008, p. 60). Elle s'oppose aux jeux et connaît quelques moindres variations en fonction des politiques éducatives. Les jeux à l'école sont considérés comme une perte de temps : « les jeux en classe sont stigmatisés comme des pertes de temps inutiles » (Bernstein, 2001, p. 158). Cette opinion est aussi partagée par les élèves qui dans leur discours séparent la rigueur du travail scolaire et l'aspect récréatif du jeu : « les jeux existent en dehors de la gravité de la classe » (Shultz-Colby & Colby, 2008, p. 302).

Nos données montrent que la relation « travail – jeu » dans la classe n'est pas concurrentielle mais complémentaire. Leur analyse a mis en évidence que le travail et le jeu n'entrent pas en opposition mais qu'ils constituent l'engagement des élèves ou plus exactement le faisceau typique de leurs préoccupations. Ce faisceau structure l'activité des élèves de manière bipolaire (travail - jeu) ; il est récurrent dans les quatre ateliers et chez tous les élèves observés. Il rend viable l'activité des élèves car il concilie leurs différentes préoccupations. D'autres recherches montrent une actualisation de préoccupations se faisant sous forme de faisceau et permettant une l'émergence de préoccupations « contradictoires » (Guérin, 2008; Saury & Rossard, 2009). Dans l'action, les élèves actualisent tour à tour des préoccupations de coopération et de compétition indépendamment de la nature coopérative ou compétitive de la tâche (Saury & Rossard, 2009). Pour résumer cette étude montre d'une part l'existence d'un faisceau de préoccupations permettant d'actualiser des préoccupations a priori incompatibles, et d'autre part que cette actualisation se fait de manière autonome par rapport aux prescriptions de l'enseignant. Nos résultats ont mis en évidence que ce faisceau rend pérenne l'activité des élèves parce qu'ils peuvent actualiser leur diverses préoccupations de travail et de jeu. Ces résultats concordent avec ceux de Wing (1995, p. 237) à propos d'un « continuum travail-jeu ». Ils montrent que les élèves vivent leur action en classe comme un « entre deux travail et jeu » (“in-between” work and play), « On travaille et on joue ! », « on travaille en jouant ». Pour comprendre les activités au travail, il faut alors « saisir la place que chaque composante a dans le continuum travail-jeu » (Cohen, 1953, p. 319).

Au regard de nos résultats, le jeu est apparu comme une condition des apprentissages scolaires disciplinaires : il a contribué à l'engagement et au maintien de l'élève dans l'activité studieuse proposée par l'enseignant. En d'autres termes, les préoccupations « travail – jeu » se sont co-déterminées mutuellement. Château (1954) préconise, à l'école primaire, l'utilisation du jeu chez certains enfants 'caractériels' ; les jeux constituent pour eux une accroche au travail menant à des conduites plus stables et moins anxieuses. Les actions de jeux collectifs

sont en quelque sorte des catalyseurs de l'activité de travail. En ce sens, l'efficacité des apprentissages dans ces milieux « difficiles » se fonde sur cette codétermination « travail – jeu ». La nécessité de moments ludiques pour que l'élève s'engage dans les apprentissages rejoint les conclusions de recherches sur les apprentissages en classe de mathématiques (Guérin et al., 2008), sur l'articulation collective de l'activité des élèves en EPS (Guérin, 2008) et sur l'équilibre de travail en classe d'EPS (Canal & Gleyse, 2004). Cette dernière étude présente l'apprentissage en classe comme un équilibre constitué du binôme ordre/désordre, où les jeux clandestins sont un exutoire permettant au système de se pérenniser ; « ces transgressions contrôlées [...] se situent, la plupart du temps, dans une limite qui ne remet pas en cause le système mais, au contraire, lui permet de fonctionner et de perdurer ».

➤ Jeu et travail hors de l'École

Cette réflexion sur la complémentarité fondamentale entre le jeu et le travail n'est pas spécifique au contexte scolaire ou à la jeunesse ; elle rejoint certaines études sur le monde du travail (Brunet & Riff, 2010; Clot, 2000; J. P. Durand, 2004; Goudeaux, 2010; Molinier, 2006). L'idée défendue est qu'il ne pourrait pas y avoir de travail sans une dimension ludique au sein de chaque profession. Autrement dit, s'il n'y a pas des composantes fictionnelles, mimétiques, ludiques dans le travail, il n'y a pas de développement au travail. Le jeu est donc une condition au développement ; par exemple, Goudeaux (2010) montre que le jeu permet aux accessoiristes de théâtre d'être dans un processus d'invention, de création. De même, le jeu permet de rester actif au travail. Le métier de conducteur de trains de banlieue est considéré comme difficile car il nécessite une vigilance constante. « Si les accidents ne sont pas plus nombreux c'est sans doute que les agents de conduite ne se contentent pas de subir ces contraintes. Ils s'y mesurent. Et c'est même ainsi que se "fabriquent" les compétences insoupçonnées qui contribuent à la sécurité du système. (...) Ils s'inventent un milieu pour vivre. (...) Il faut trouver, par exemple, le moyen de s'empêcher de "divaguer" » ; ils jouent pour éviter de s'endormir et pour mieux « revenir au travail » (Clot, 2000, p. 60–64). Les conducteurs développent diverses actions de jouer pour mieux rester au travail, ils jouent avec le freinage (fort ou en douceur), avec la vitesse automatique, avec des mots fléchés, certains chantent même au rythme du bruit des roues sur le rail. Ainsi, le jeu n'a pas un rapport négatif au travail, au contraire, c'est un « instrument de travail, (...) les 'distractions professionnelles'

visant à rester actif (...) sont des systèmes de protection contre soi-même, contre la passivité » (Clot, 2000, p. 64–65). Ces idées rejoignent celle de Molinier (2006) montrant que les jeux permettent de maintenir « un état de vigilance » pour réagir en cas de problème.

De plus, le jeu peut constituer un exutoire à l'aliénation provoquée par le travail, rendant celui-ci plus supportable. Dans une étude sur une ligne d'assemblage de pièces d'automobiles, beaucoup de jeux sont observés (Brunet & Riff, 2010). D'autres recherches présentent les jeux et les rires comme des armes contre la monotonie, contre la solitude et l'instrumentalisation par le poste de travail, ainsi que contre le manque d'autonomie et de reconnaissance. Par leurs jeux quasi constants et combinés, les hommes construisent ensemble un « déni de la réalité » des dimensions de l'activité qui les font souffrir (Molinier, 2006). De même d'autres études sur le travail à flux tendu montrent que les jeux sociaux en procurant du plaisir, amènent les salariés à mieux accepter les conditions de travail et donc, participent au maintien de l'organisation (J. P. Durand, 2004). Le jeu dans le travail rend donc viable la situation, même si celle-ci est vécue comme très difficile par les acteurs. C'est la viabilité du collectif qui est mise en jeu car « les moments de jeux constituent également des 'prétextes' où le collectif s'organise et s'affiche » composant ainsi « une histoire commune du collectif de travail » (Brunet & Riff, 2010, p. 32–33).

➤ Jeu et travail chez l'Homme postmoderne

La dualité jeu et travail est une structure anthropologique de l'homme postmoderne. Il s'agit d'une bipolarité spécifiant le paradoxal antagonisme de toute existence. La postmodernité se différencie de la modernité par a) son éclatement, b) la dualité de tout individu et c) la prévalence de l'esthétisme.

La société moderne caractérisée par son homogénéité (logique dominante, rôles sociaux établis, état centralisé, état providence, classes sociales bien différenciées, institutions centrales, économie circonscrite, culture commune) a « éclaté » en société composite (désaffiliation, autonomie, incertitude, décentralisation de l'état, classes sociales brouillées, désinstitutionnalisation de l'école et de la famille, sous cultures éclectiques) (Dubet, 2000; Maffesoli, 2007). L'homme postmoderne est pluriel, façonné par diverses identités, ses actions n'étant plus conçues comme la réalisation d'un rôle.

L'individu apparaît comme paradoxal, bipolaire entre statique et dynamique, raisonnable et déviant (Maffesoli, 1995, 1997, 2003, 2007). Tout se vit dans la tension,

l'incomplétude permanente, l'harmonie des contraires (*coincidentia oppositorum*), la duplicité liée à une double nécessité se relier, se délier ; « il s'agit là d'une structure anthropologique ne manquant pas d'être éclairante lorsqu'on observe de nombreux phénomènes sociaux contemporains qui, sans cela, sont totalement incompréhensibles » (Maffesoli, 2003, p. 12). Les actions raisonnables, statiques, de l'individu sont combinées à « l'art de la dérive », la recherche d'aventure ; « il s'agit là de deux pôles qui se renvoient l'un à l'autre, qui s'enrichissent l'un de l'autre, et ce dans un mouvement sans fin, délimitant en fin de compte l'ordre de la vie dans son expression personnelle et sociale » (Maffesoli, 1997, p. 109). Exister, c'est pour Michel Maffesoli, sortir de soi, s'ouvrir aux autres, même de manière transgressive.

L'esthétisme, en tant que recherche d'émotions partagées, de ludisme, est présenté comme caractéristique de l'homme postmoderne (Maffesoli, 1982). La bipolarité oppose la figure d'un Prométhée laborieux et d'un bruyant Dionysos correspondant selon nos termes à l'activité bipolaire « travail – jeu » ; « il ne faut pas voir ici une simple complémentarité, de bon aloi, entre le frivole et l'esprit de sérieux, mais bien le fait, comme je l'ai indiqué précédemment, que dans une véritable synergie » (Maffesoli, 1997, p. 134). Le plaisir, même s'il est improductif, est présenté comme essentiel, existentiel, « pour qu'une société vive ou survive, il est nécessaire qu'à côté de la production ou de la reproduction puisse exister quelque chose d'improductif » (Maffesoli, 1997, p. 142).

Pour conclure, la complémentarité jeu et travail est un élément fondamental rendant viables l'activité individuelle des élèves et l'activité collective de travail dans la classe. L'activité bipolaire « jeu - travail » apparaît ainsi comme une structure anthropologique de l'Homme.

3.2 L'enseignant "réussissant" : une autorité éducative

Nos résultats sur l'activité individuelle-sociale de l'enseignant conduisent à discuter de l'autorité éducative dans les classes de milieu « difficiles ». Ils ont montré que la viabilité de la situation, pour les enseignants observés, était en lien avec leur tolérance de certaines actions transgressives des élèves. Cette tolérance produisait un temps d'instruction majoritaire et elle relevait d'une forme d'autorité éducative que l'on peut qualifier de conciliante.

3.2.1 Fort temps d'instruction

Les résultats ont mis en évidence une prévalence de l'activité d'instruction de l'enseignant malgré une agitation constante dans la classe. L'enseignant passait peu de temps à manager la classe car il considérait comme secondaire la majorité des comportements transgressifs produits par les élèves. La plus grande partie de ses interventions visait à corriger et guider les élèves afin qu'ils apprennent les habiletés gymniques. Pour responsabiliser les élèves, il les faisait travailler en atelier de 3 à 5 élèves, il utilisait des fiches, donnait des rôles aux élèves et les faisait démontrer. Ses résultats ont des points de convergence avec les recherches sur le « cooperative learning » (e.g., Dyson et al., 2010; D. W. Johnson & Johnson, 1989). Le cooperative learning est un modèle d'enseignement où les élèves travaillent par petits groupes (dont fait partie le travail par ateliers), de manière interdépendante, avec une relative autonomie. Les résultats montrent, comme pour nos recherches, un « faible temps de management » et « un fort temps d'engagement » (Dyson et al., 2010, p. 116). Cette forme de travail par ateliers est aussi présentée comme particulièrement pertinente dans l'éducation prioritaire car elle crée une posture d'apprentissage différencié permettant d'éviter le refus et la fuite caractéristiques de ces élèves (Bucheton & Lacage, 2009). Pour conclure, la forme pédagogique du travail par ateliers observée paraît adaptée aux milieux « difficiles », et elle favorise les apprentissages des élèves en se basant sur certains éléments du « coopérative learning ».

3.2.2 Tolérance empathique nécessaire dans les milieux « difficiles »

Notre recherche conduit à débattre sur la tolérance de l'enseignant en lien avec la notion d'autorité. Elle a montré que le fort taux d'instruction de l'enseignant "réussissant" était en lien direct avec sa tolérance vis à vis de certaines actions transgressives des élèves. L'enseignant essayait de se mettre à leur place pour comprendre ce qui provoquait leur engagement ou leur désengagement dans le travail. En-deçà de seuils-limites (discutés en première partie), il utilisait peu de réprimandes et préférait expliquer calmement les limites de certains agissements. Il se focalisait majoritairement sur le travail réalisé par les élèves en intervenant de manière théâtrale et ostensive. Ces résultats seront discutés en montrant que s'ils divergent des pratiques coercitives traditionnellement utilisées par les enseignants, c'est pour s'adapter aux élèves des milieux « difficiles ».

➤ L'autoritarisme comme entrave à l'engagement des élèves

Nos résultats peuvent paraître surprenants car ils vont à l'encontre des pratiques coercitives traditionnellement utilisées par les enseignants ; « dans leur enseignement quotidien, les enseignants utilisent fréquemment des réprimandes et des remarques négatives » (Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2010, p. 869). Plusieurs études ont en effet montré que l'enseignant intervient habituellement de manière directe et punitive. « Les méthodes principalement utilisées pour faire face aux transgressions (...) selon Alkan (2007) sont de renvoyer les élèves de la classe, de les priver de récréation, de les punir, de ne pas leur donner la permission de parler, de leur donner un travail supplémentaire, de les ignorer ; pour Ozdayi (2004) (les méthodes utilisées) sont de crier, de les menacer de faire un rapport ou de prévenir la direction ; pour Dogan et al. (2007) (les méthodes utilisées) sont de donner des avertissements, de réprimander sévèrement, d'intervenir par le regard ou physiquement » (Yilmaz & Sahinkaya, 2010, p. 2933). Néanmoins d'autres études montrent que ces pratiques usuelles peuvent poser problèmes dans les milieux « difficiles ».

L'excès d'autorité pédagogique en classe, c'est-à-dire un encadrement autoritaire des conduites scolaires, peut nuire paradoxalement au travail scolaire et à l'investissement des élèves dans les milieux « difficiles ». Les modes d'enseignement très directifs trouvant leur équilibre par la sanction sont souvent limités dans le temps et spécifiques à certaines

situations (Darmon, 2006). C'est le cas par exemple d'« opérations de redressement » menées pourtant dans le cadre d'un « pouvoir de l'institution totale » (prison, hôpitaux, couvrant, casernes, navires...) pour lesquels les effets de la socialisation sous la contrainte n'ont pas d'effets durables (Goffman, 1968, p. 45–55). Ce type de transformation a tendance à disparaître en même temps que la contrainte, dès que l'individu sort de la prison, la caserne,..., la classe. Dans notre étude, l'enseignant ne crée pas de dépendance à la sanction, ce qui donne plus de chance à ce que les transformations soient durables et transférables (Vors & Gal-Petitfaux, 2007d, 2008b, 2010b, 2010c).

Notre étude a montré également qu'avec des élèves jugés difficiles, l'enseignant évitait d'entrer dans une relation autoritaire stigmatisée qui aurait eu pour effet de les braquer. D'une part, une telle relation nuisait à l'instauration d'un rapport de confiance mutuelle entre l'enseignant et l'élève ; ce dernier risquait de s'enfermer dans une posture de méfiance, voire d'hostilité et de défiance à l'égard de l'enseignant. D'autre part, en bloquant et en sanctionnant tout écart de conduite, en particulier les manifestations spontanées de leurs jeux entre pairs, la relation pédagogique risquait d'amoinrir chez les élèves le sentiment de liberté d'action et d'expression, et de suggérer la nécessité de rompre totalement avec leur culture de cité. Le sens de l'expérience scolaire ne va pas de soi, il est le siège de dilemmes entre les expériences familiales et scolaires. Ainsi, « lorsque apprendre est assimilé à trahir, que tout changement confronte au risque de se perdre, alors peut s'instaurer un véritable refus d'apprendre » (Rochex, 1995). Du coup, il convient de nous demander si le travail en classe et l'engagement des élèves ne sont pas à envisager en lien avec la question du sens de l'autorité, question particulièrement cruciale pour les enseignants qui œuvrent dans ces établissements « difficiles ». Plus encore, comme le souligne Houssaye (1996), au-delà des problèmes d'autorité, c'est peut-être bien l'autorité elle-même qui fait problème à l'école et dans l'éducation, face à des publics d'élèves et une génération actuelle de jeunes qui résistent à certaines injonctions ou interdictions autoritaires voulant dicter, à leur insu, leurs propres conduites (Gal-Petitfaux & Vors, 2008).

L'autoritarisme, qui se différencie de l'autorité par une volonté de mise en conformité des codes moraux et sociaux en recourant à un usage de la sanction comme pression, est souvent source d'incompréhension pour l'élève qui trouve l'administration de réprimandes ou de sanctions souvent injuste. La dynamique d'activité de ces élèves en classe est souvent entremêlée dans des histoires croisées où il devient très difficile d'identifier l'origine d'un jeu ou d'un conflit. De plus, la plupart des conduites inappropriées des élèves sont perçues par

eux comme étant des jeux. Ils ne comprennent pas alors pourquoi ils sont violemment sanctionnés alors qu'ils ne faisaient que « jouer », « qu'ils ne faisaient rien de mal ». Souvent, les enseignants interprètent leurs agissements comme des agressions, alors que du point de vue des élèves, ils ne se bagarrent pas mais jouent à se bagarrer. Des cas d'élèves qui interpellent violemment un camarade, ou lui adressent furtivement un coup de pied ou de poing comme un signe d'invitation au jeu, foisonnent dans les cours d'EPS en ÉCLAIR (Gal-Petitfaux, Vors, & Cizeron, 2010d; Joing & Vors, 2011; Vors et al., 2010). Cette distance entre les points de vue des élèves et de l'enseignant témoigne d'une divergence dans la compréhension des préoccupations des acteurs, pouvant à son tour générer un renforcement d'autorité de la part de l'enseignant. L'étude de cas présentée permet d'ouvrir une piste de compréhension, à savoir que l'utilisation répétée ou abusive du pouvoir de sanction afférent à l'autorité peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement (Gal-Petitfaux & Vors, 2008).

➤ L'autorité éducative comme ressource contre les déviances

Nos résultats ont montré que les enseignants observés avaient : a) une attitude empathique, b) des interventions positives et c) une volonté de responsabiliser les élèves. Diverses études présentent ces caractéristiques comme des « techniques adaptées de management » dans les milieux « difficiles » renforçant les conduites appropriées et diminuant les problèmes de comportements ; « tandis que d'autres techniques telles que les réprimandes, les sanctions, et les obligations peuvent susciter encore plus de perturbations » (Leflot et al., 2010, p. 869). Ces caractéristiques vont dans le sens d'une « autorité éducative » permettant le développement de l'apprenant dans le but qu'il puisse être auteur de lui-même (Robbes, 2010). Cette forme d'autorité est fondée sur les qualités d'observation et d'interprétation de la situation par l'enseignant ; « Puisque nous avons établi que la qualité des informations prises par l'enseignant en situation (...) orientait la qualité de ses actions, la mise en place d'un travail développant des savoirs relatifs à l'observation des actions des professeurs et des comportements des élèves dans les classes, où l'on cherche à comprendre et à expliciter l'intention derrière l'action, s'avèrent indispensables » (Robbes, 2010, p. 237).

Nos résultats ont mis en évidence que l'enseignant tolère certaines transgressions jugées mineures parce qu'il connaît la façon de travailler de ces élèves « difficiles ». Il essaie de se mettre à la place des élèves pour tenter de comprendre ce qui peut les faire s'engager ou

décrocher. Cette attitude empathique lui permet d'éviter des conflits ou de braquer les élèves qui se sentiraient persécutés. L'empathie peut se définir comme la capacité d'un individu à « percevoir le cadre de référence interne d'un autre, comprenant les composantes émotionnelles et les significations qui s'y rapportent comme si on était la personne » (Rogers, 1959, p. 210–211). Des études ont montré qu'avec des élèves posant des problèmes de comportement, ce sont les tendances empathiques de l'enseignant qui donnent les meilleurs résultats (Yilmaz & Sahinkaya, 2010). Parce que l'enseignant empathique est à l'écoute, cherchant à mieux comprendre les comportements des élèves, il fait des interventions plus adaptées et propices à faire apprendre les élèves sans entrer en conflit avec eux. En comprenant ce qui pousse les élèves à agir, l'enseignant est dans une posture préventive ; il peut intervenir d'avantage sur les causes des transgressions que sur les transgressions elles-mêmes par la sanction.

Nos résultats ont également montré que les enseignants observés se focalisaient majoritairement sur le travail réalisé par les élèves en intervenant de manière théâtrale et collective. Ils concordent avec des études sur des élèves hyperactifs et s'opposant fortement aux propositions de l'enseignant (Leflot et al., 2010; Sutherland & Oswald, 2005; Weyandt, 2006). Ces études mettent en évidence qu'avec ce public d'élèves particuliers, la faible utilisation de réprimandes impacte directement sur le travail des élèves ; « les résultats ont montré que l'utilisation réduite des remarques négatives des enseignants augmentait les comportements attendus et diminuait les décrochages des élèves » (Leflot et al., 2010, p. 869). Il y aurait une corrélation forte entre l'augmentation du travail et la diminution des déviations dans les situations où l'enseignant intervient de façon positive auprès des élèves dès que ces derniers sont engagés dans un comportement approprié (Weyandt, 2006). La réciproque est aussi étudiée ; le grand nombre d'interventions négatives et le faible nombre d'encouragements de l'enseignant augmentent involontairement le nombre de comportements déviants des élèves (Sutherland & Oswald, 2005). Ce besoin de renforcement positif peut être spécifique aux élèves en difficulté qui vivent très affectivement la relation éducative et qui manifestent un faible sentiment de compétence (pour une revue, Kherroubi & Rochex, 2004).

Enfin, les enseignants observés laissaient aux élèves une certaine autonomie, en les faisant travailler par ateliers et en leur laissant la responsabilité de gérer eux-mêmes les transgressions jugées mineures. Ces résultats sont en continuité avec d'autres études en éducation compensatoire s'appuyant sur deux formes d'intervention de la part de l'enseignant pour diminuer les comportements déviants : « reconnaître le 'tempérament' de l'élève » et

« leur donner le contrôle » (leur donner les moyens d’agir seuls) (McClowry, Snow, Tamis-LeMonda, & Rodriguez, 2010, p. 25). Notre étude a montré que malgré leurs décrochages, la plupart du temps, les élèves reviennent d’eux-mêmes au travail car ils s’étaient lassés du jeu et éprouvaient l’envie de fournir un minimum de travail.

Cette forme d’autorité éducative dont fait preuve l’enseignant en tolérant certains comportements transgressifs et en se focalisant sur le travail effectué est vectrice d’engagement et de travail de la part des élèves dans ces classes « difficiles ». Elle rend ainsi la situation viable.

➤ L’enseignant comme ringmaster du collectif

Même si l’enseignant entretient une relation d’autorité éducative avec les élèves et qu’il leur laisse une certaine marge de liberté, la relation éducative est dissymétrique. Tous les acteurs du collectif n’ont pas le même statut et le même rôle. Les résultats montrent que c’est l’enseignant qui est l’instigateur de l’activité collective dans la classe. L’enseignant organise notamment 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 s’éloignent pas de leur propre atelier. D’autre part, il régule l’activité collective des élèves en exploitant les potentialités qu’offrent ces formats pédagogiques en tant qu’artefacts (Gal-Petitfaux & Durand, 2001). La mise en ordre spatiale des élèves lui permet de mieux repérer la dynamique du comportement de la classe, notamment les déviances ludiques et leur évolution, et de mieux s’y adapter. Ces résultats attirent l’attention sur une compétence fondamentale nécessaire à l’exercice du métier d’enseignant, notamment dans les établissements difficiles : celle de savoir agencer un espace de travail, de savoir s’y déplacer et d’en exploiter habilement les propriétés matérielles, pour installer et maintenir tout au long d’une leçon des conditions favorables au travail collectif dans la classe (Gal-Petitfaux & Vors, 2010). En ce sens, l’enseignant apparaît comme « un maître de piste » (ringmaster), entouré d’un flot d’activités, il dirige, contrôle, orchestre certaines activités, en arrête d’autres, modifie et ajuste les tâches pour favoriser l’atteinte des objectifs du programme, tout en se préoccupant du processus dans son ensemble du travail collectif (Desforges & Cockburn, 1987; Smith & Geoffrey, 1968).

Pour conclure, nos résultats permettent d'enrichir les caractéristiques déjà établies sur les enseignants "réussissants". Le qualificatif « réussissant » est spécifiquement employé pour analyser les milieux « difficiles » (Chauveau, 2001) ; il renvoie à l'idée d'une compétence particulière permettant de dépasser certaines difficultés d'enseignement : « 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 » (Barrère, 2002). D'une part, comme nous l'avons montré dans le Chapitre 3 (1.3.1 Les enseignants "réussissants", p. 92), ces enseignants ont un rapport positif à leur métier et estiment pouvoir faire cours malgré les « difficultés » du contexte. D'autre part, l'analyse montre que ces enseignants s'appuient sur une autorité éducative fondée sur un temps d'instruction majoritaire et une tolérance empathique. L'enseignant essaie de comprendre, en situation, l'engagement des élèves, il valorise et souligne systématiquement le travail effectué en limitant ses interventions sur leurs transgressions et il essaie de les responsabiliser en leur donnant des marges de liberté cadrées. Ces caractéristiques typiques rendent viable la situation de classe en permettant à l'enseignant de pouvoir ajuster ses interventions en fonction de sa compréhension des actions des élèves et de la forme de travail de l'activité collective en classe (Vors & Gal-Petitfaux, submitted, 2011c).

3.3 Configuration d'activité : conciliation de préoccupations divergentes

Nos résultats ont permis de mettre à jour des processus d'ostension et de masquage qui permettent de concilier les préoccupations divergentes de l'enseignant et des élèves et, par là même, d'articuler les activités individuelles de chacun (Vors & Gal-Petitfaux, 2009b; Vors, Gal-Petitfaux, & Potdevin, submitted).

3.3.1 Processus ostensif démontrant le travail réalisé

La viabilité de la forme studieuse de la configuration d'activité de la classe émerge de l'articulation des activités des élèves et de l'enseignant et cette articulation repose sur un processus ostensif. Ce processus rend visible à l'autre la convergence de la préoccupation liée au travail chez les élèves et l'enseignant. Il entraîne un temps majoritaire d'actions studieuses pour les élèves, et une focalisation sur les exercices effectués pour l'enseignant. Ainsi le processus ostensif permet d'articuler leurs activités. Ces pratiques ostensives, très répandues en didactique des mathématiques (e.g., Brousseau, 1996; Matheron & Salin, 2002), représentent à la fois un outil a) de démonstration, b) de création d'une mémoire collective dans la classe, c) de management pour l'enseignant et elles s'apparentent à d) des pratiques ostensives déguisées.

Premièrement, les pratiques ostensives de l'enseignant en mathématiques servent à démontrer un savoir aux élèves (e.g., Matheron & Salin, 2002). Dans notre recherche, l'enseignant démontre les acquisitions attendues en se focalisant sur le travail effectué par les élèves. En s'appuyant sur les réalisations des élèves, l'enseignant cherche à démontrer aux élèves ce qu'il y a à apprendre. Pour renfoncer le processus ostensif, il concentre en permanence l'attention collective des élèves sur les contenus visés, grâce à : une mise en visibilité spatiale, matérielle, corporelle et orale, de ce que les élèves doivent savoir ; une association systématique entre une consigne d'apprentissage et une action corporelle particulière (geste, accentuation tonale, position spatiale, direction du regard) pour impliquer les élèves ; une instruction collective, conduite simultanément pendant des interventions individualisées. Ces interventions théâtrales et collectives rappellent les techniques spécifiquement utilisées lors des phases de supervision active avec l'usage isolé ou combiné d'interventions verbales, non verbales et paraverbales (Desbiens, 2003; Doyle, 1979; Gal-Petitfaux, 2010; Gal-Petitfaux, Cizeron, & Vors, 2010a). Cet adressage collectif correspond

également à ce que Kounin (1970) nomme la stratégie du « group alerting » et qui vise à maintenir le groupe en alerte.

Nos résultats apportent un complément aux études sur les pratiques ostensives en mathématiques (e.g., Matheron & Salin, 2002) par la mise en visibilité d'une démarche adéquate et par la prise en compte des pratiques ostensives des élèves. Le processus ostensif de l'enseignant vise à démontrer une manière de faire adéquate. Au-delà de la transmission de savoirs, l'enseignant cherche à montrer aux élèves que s'ils veulent qu'il s'occupe d'eux, il faut qu'ils réalisent les exercices demandés. En intervenant de manière théâtrale, il cherche à valoriser l'élève dès qu'il est engagé dans le travail ou dès qu'il réussit ce qui est demandé, et il le prend pour exemple afin de montrer la référence aux autres. Ces résultats rejoignent la définition du « contrat d'ostension » de Brousseau (1996, p. 46) : « le professeur montre un objet ou une propriété, l'élève accepte de le voir comme le représentant d'une classe dont il devra reconnaître les éléments dans d'autres circonstances ». Ainsi, dans notre étude, par ses pratiques ostensives, l'enseignant démontrait à la fois le savoir à acquérir et aussi la démarche adéquate à adopter et à réutiliser dans d'autres circonstances dépassant le savoir gymnique concerné. De leur côté, les élèves aussi usaient de pratiques ostensives afin de démontrer à l'enseignant qu'ils travaillaient.

Deuxièmement, les processus ostensifs étudiés permettent de construire une mémoire collective dans la classe à la fois sur les connaissances visées et sur les procédures utilisées. Ils apparaissent comme un travail de construction d'une mémoire collective officielle de la classe (Matheron & Salin, 2002).

Troisièmement, nos résultats ont montré que ces pratiques ostensives avaient une utilité managériale. Les usages de l'ostension ne sont pas uniquement didactiques par mise en visibilité des savoirs et des procédures ; ils permettent aussi d'articuler les activités dans la classe. Les élèves rendent leur travail ostensif pour rendre compatible leur activité avec celle de l'enseignant : « là, je m'amuse un peu, le prof il peut rien me dire, il a vu que je travaillais » (6 Megda 4/4). Cela rejoint la stratégie d'« éviter les ennuis » et celle d'« éviter l'ennui » (J. D. Allen, 1986). L'apport de notre étude montre que non seulement les élèves travaillent mais qu'ils le rendent délibérément visible. De plus, la préoccupation « d'éviter les ennuis » apparaît constamment, tout au long des cours étudiés. Alors que pour James D. Allen (1986, p. 448), cette stratégie est utilisée lors d'« incidents critiques » ; lorsque les élèves perçoivent une autorité accrue de l'enseignant. Cette différence de résultat peut s'expliquer par la particularité des élèves de milieux « difficiles » qui manifestent un nombre important

de comportements transgressifs et qui se sentent continuellement persécutés (Kherroubi & Rochex, 2004; Millet & Thin, 2005; Rochex, 1995).

Quatrièmement, les pratiques ostensives émergent aussi de l'usage particulier du matériel. Ces pratiques s'apparentent à une « une ostension déguisée » (Berthelot et Salin, 1992; cités par Matheron & Salin, 2002). Dans notre étude, des moyens détournés étaient utilisés : au lieu de montrer explicitement ce qui était à voir, par un usage particulier du matériel, enseignant comme élèves rendaient ostensif le travail effectué. D'un côté, les élèves rendaient manifeste qu'ils travaillaient sérieusement, en montrant à l'enseignant un usage du matériel gymnique et de la fiche qui était conforme à ses attentes. D'un autre côté, l'enseignant rendait explicite ses attentes aux élèves par une exploitation habile de l'environnement matériel. Il cherchait à mettre en évidence, indirectement, sans le dire explicitement aux élèves, la « bonne » conduite à tenir, par sa position dans l'espace, l'organisation spatiale des ateliers, sa façon d'utiliser les objets pour focaliser l'attention des élèves sur les apprentissages. Ces ostensions déguisées visaient à ce que les élèves comprennent d'eux-mêmes ce qu'il attendait d'eux. Ainsi, l'enseignant fabriquait le milieu, et le manipulait, de façon à rendre visibles les apprentissages attendus. Ces usages publics des objets favorisent la construction d'interactions viables dans la classe et participent à la construction d'un « contexte partagé » (Salembier & Zouinar, 2004). L'articulation des activités dans la classe n'est pas totalement pré-spécifiée. Elle repose sur un processus de co-construction qui passe par la production d'« accounts » (Coulon, 1988; Suchman, 1987) chez l'enseignant et les élèves, c'est-à-dire d'une mise en visibilité pour autrui de ce qu'on est en train de faire ; et ces accounts se construisent grâce à l'usage particulier que les acteurs font des objets gymniques qu'ils transforment en artefacts (Hutchins, 1995; Norman, 1993a, 1993b).

L'usage d'artefacts (*e.g.*, les objets) et de propriétés de mise en visibilité mutuelle des comportements de chacun ont notamment été mis en évidence par les travaux en ethnométhodologie (Coulon, 1988; Suchman, 1987). Ces travaux permettent d'expliquer la façon dont se coordonnent les actions individuelles au sein d'un collectif. Ces études définissent l'action comme un accomplissement pratique, localement situé, dépendant toujours des circonstances sociales dans lesquelles elle se produit. De ce fait, l'environnement composé des humains et des non-humains (les objets) est alors défini comme un artefact, c'est-à-dire un ensemble de ressources qui s'offrent à l'acteur dans son inter-action et qui participent à la façon dont il structure son action. Ces travaux soulignent aussi les propriétés

d'accountabilité des activités humaines, c'est-à-dire le fait que tout acteur social configure sa propre activité dans le but de rendre observable, communicable et intelligible pour autrui, le caractère rationnel de ces pratiques concrètes. Ce concept insiste sur l'idée que toute situation sociale, toute action collective, est en fait auto-organisée. D'une part, les acteurs utilisent les accounts (*i.e.*, les procédures rendues visibles par autrui) qui leur permettent, de comprendre l'action des autres et, conjointement, d'organiser leur propre action. D'autre part, ils produisent des accounts pour rendre leurs activités visibles par autrui, sans pour autant qu'ils aient nécessairement toujours conscience de la visibilité qu'ils affichent (Gal-Petitfaux, 2000). La configuration matérielle de l'espace dans lequel le collectif d'acteurs travaille participe tout particulièrement à construire ces accounts. Les acteurs exploitent les objets disponibles dans la situation, de façon à rendre saillantes aux yeux d'autrui certaines caractéristiques de leur propre activité. Ils contribuent ainsi à construire un espace visuel et perceptif commun, condition sous-jacente à l'émergence d'une activité collective (Gal-Petitfaux & Vors, 2010).

Pour conclure, les pratiques de mise en visibilité publique peuvent être mises en relation avec les concepts de processus ostensif et d'accountabilité. Elles permettent l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves participant ainsi à la viabilité de la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe ÉCLAIR. Les résultats montrent que ce processus ostensif est combiné à un processus de masquage.

3.3.2 Processus de masquage dissimulant les divergences

La viabilité de la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe ne repose pas seulement sur un processus ostensif mais elle est aussi conjointement structurée par un processus de masquage. Les pratiques de masquage sont présentes chez les élèves qui camouflent leurs actions déviantes aux yeux de l'enseignant et chez l'enseignant qui masque son contrôle de la classe face aux élèves.

La mise à jour de ces pratiques de masquage nécessite une étude approfondie de l'activité en classe. Notre travail a d'ailleurs montré que l'utilisation de l'outil de l'ALT-PE ou l'analyse vidéo n'ont pas permis d'identifier ces phénomènes peu visibles ; ce sont les entretiens d'autoconfrontation qui les ont révélés. La même conclusion est faite lors de leçons en mathématiques avec des élèves décrocheurs au sein d'un établissement appartenant à l'éducation prioritaire ; « les comportements visibles ne rendent compte que de façon très lacunaire de l'activité réelle en cours » (Guérin et al., 2008, p. 76). Ces pratiques sont

masquées car elles sont furtives ne durant que quelques secondes et imbriquées aux autres pratiques : pour les élèves, elles sont intégrées à la tâche prescrite ; pour l'enseignant, elles sont intégrées à ses interventions d'instruction et à la disposition du matériel. Ce constat peut expliquer le faible taux de comportements déviants relatés dans certaines études (Tousignant & Siedentop, 1983).

Le processus de masquage observé concorde avec certaines stratégies d'enseignement ou d'apprentissage comme « l'overlapping » (Emmer & Evertson, 1981; Sabers, Cushing, & Berliner, 1991; Tousignant & Siedentop, 1983). Pour l'enseignant étudié, le masquage de sa préoccupation de contrôle était enchâssé dans ses interventions auprès des élèves. Pendant qu'il aidait un élève à apprendre un exercice gymnique au sein d'un atelier, il s'orientait toujours de façon à pouvoir jeter un coup d'œil discret sur les autres ateliers et vérifier les comportements des autres élèves. Ses actions de surveillance se faisaient simultanément avec ses actions d'instruction. Ce procédé s'apparente à la notion de « chevauchement de différentes actions » (overlapping) permettant à l'enseignant d'être efficace face à plusieurs événements simultanés du contexte (Kounin, 1970; Sabers et al., 1991). En masquant leur préoccupation de s'amuser entre pairs aux yeux de l'enseignant, les élèves se comportent comme des « esquiveurs compétents » (competent bystanders) (Tousignant & Siedentop, 1983). Ils développent de fines stratégies pour s'amuser tout en faisant semblant de répondre aux attentes de l'enseignant (Emmer & Evertson, 1981; Guérin et al., 2008). Et ils savent « comment utiliser le format de classe pour cacher leur faible niveau de participation » (Tousignant & Siedentop, 1983, p. 49). Le processus de masquage observé chez les élèves était caractérisé par son inscription temporelle et spatiale dans la classe : temporelle, parce que les comportements transgressifs étaient très brefs (e.g., une « poussette », un coup, un saut déviant, un plongeon sur les tapis) ; spatiale, parce qu'ils se déroulaient dans des lieux opportuns (e.g., cachés derrière un tapis, à la parade, en faisant semblant de remettre le matériel).

Nos résultats ont montré que ce processus de masquage permettait de rendre les comportements transgressifs minoritaires et d'éviter le décrochage total des élèves ou les conflits. En masquant leurs préoccupations, les élèves et l'enseignant manifestaient ainsi moins d'actions d'amusement et de contrôle. Ces pratiques de masquage ont ainsi limité l'apparition d'actions pouvant rendre les interactions enseignant-élèves conflictuelles. D'un côté, l'enseignant masquait sa préoccupation de contrôle des élèves pour éviter d'entrer en conflits avec eux. Il savait que ces élèves « ne supportaient pas d'être fliqués » et avaient

tendance à réagir de manière agressive ou à se « mettre à l'écart » (Vors & Gal-Petitfaux, 2009b; Vors et al., submitted). De l'autre côté, les élèves masquaient leur préoccupation de s'amuser à se taquiner entre pairs pour éviter des ennuis avec l'enseignant. Les actions transgressives des élèves ont une grande fréquence mais, parce qu'elles restent camouflées, elles ne sont pas vectrices de conflits avec l'enseignant. Ces résultats rejoignent ceux d'Allen (1986) montrant que les élèves agissent dans la classe pour éviter l'ennui et les ennuis. Ces pratiques de masquage des élèves expliquent la nature du travail collectif dans les classes dans les milieux « difficiles » car elles évitent aussi un décrochage définitif entraînant la déscolarisation (Glasman & Oeuvarard, 2004) ; « la relative réussite de Karim à concilier des préoccupations apparemment incompatibles tient à sa capacité à maquiller ces types de préoccupations dans des comportements considérés comme de "bonnes formes scolaires". (...) C'est parce que l'activité "pour faire autre chose que des mathématiques" reste dans des proportions "tenables" par rapport à l'activité "faire des maths" que l'élève peut encore espérer suivre le cours et acquérir des connaissances mathématiques » (Guérin et al., 2008, p. 78).

En conclusion, ce processus de masquage des préoccupations divergentes de l'enseignant et des élèves permet de rendre compatibles leurs activités. Différentes études ont mis en évidence l'utilité et l'usage important des pratiques ostensives (Brousseau, 1996; Matheron & Salin, 2002) et des pratiques de masquage (Emmer & Evertson, 1981; Tousignant & Siedentop, 1983) dans les classes. Chacune de ces pratiques favorise l'articulation de l'activité des élèves avec celle de l'enseignant. La combinaison de ces deux formes de processus d'ostension et de masquage paraît spécifique aux classes « difficiles » (Guérin et al., 2008; Vors & Gal-Petitfaux, 2009b; Vors et al., submitted), eu égard aux activités empêchées et aux préoccupations contradictoires y régnant (Bertone, Méard, Euzet, Ria, & Durand, 2003; Flavier, Bertone, Méard, et al., 2002; Monnier & Amade-Escot, 2009).

3.3.3 Activité collective et configuration d'activité

Comme nous venons de le montrer, la combinaison de pratiques d'ostension et de masquage rend viable la forme studieuse de la configuration d'activité collective en classe. Elle permet d'articuler les activités de l'enseignant et des élèves se contrariant mutuellement. Ainsi les activités qui composent la configuration régénèrent la situation qui les a produites. Cette idée rejoint la conception de Maturana et Varela (1994, p. 190) : « c'est comme si un équilibre s'établissait entre la conservation et la subsistance de l'individu d'une part et la conservation et la subsistance du groupe d'autre part, le groupe étant une unité plus vaste, contenant, l'individu. En fait, un équilibre s'instaure entre l'individu et le groupe dans la dérive naturelle, aussi longtemps que les organismes couplés structurellement en unités d'ordre plus élevé, (qui ont leur propre domaine d'existence), incluent la conservation de ces unités dans la dynamique assurant leur propre entretien ». Les processus permettant la viabilité de la configuration sont fondamentaux pour la construction et le maintien d'une activité collective en classe. Ces résultats rejoignent ceux de Veyrunes et Saury (2009) en classe d'éducation prioritaire à l'école primaire. La forme de l'activité collective est stable et tournée vers le travail, « la participation des élèves satisfait l'enseignante : ces élèves de ZEP, pour beaucoup en difficulté scolaire, participent régulièrement, cherchent à répondre aux questions posées, suivent globalement le cours ou font mine de le faire. Cette viabilité et cette stabilité peuvent être interprétées comme résultant d'un contexte rendu relativement favorable » (Veyrunes & Saury, 2009). Cette étude montre que la viabilité de l'activité collective repose là aussi sur un processus d'articulation des activités individuelles : le rythme de questions-réponses-validations dans le cours dialogué. Ces analyses coïncident avec celles sur « la distance à la performance attendue » comme organisatrice des actions dans la classe (Maurice & Murillo, 2008; Murillo, 2010). Nos résultats rejoignent aussi d'autres travaux, hors enseignement, sur la viabilité de l'activité collective : entre automobilistes à un carrefour (M. Durand, sous presse) ; entre patients, infirmières et médecins au sein d'un service d'urgence à l'hôpital (Frisalon & Durand, 2008). Ils montrent notamment que ces configurations n'impliquent pas nécessairement une réciprocité, et que même en cas de réciprocité, il est fréquent que les significations propres à chaque acteur ne soient pas totalement convergentes ou compatibles avec celles des autres acteurs ; « les couplages individuels sont fluctuants et basés sur une opacité réciproque et fondatrice de chacun pour l'autre et les degrés de spécification et d'indétermination de ces articulations varient selon les critères de viabilité des couplages : dans certains cas, une absence d'ambiguïté est un critère

de viabilité (lors d'un dialogue entre contrôleur aérien et pilote de ligne par exemple) et dans d'autres une dose élevée d'ouverture et d'indétermination, afin que des aspects explicites et clandestins ou masqués des activités individuelles puissent se réaliser est requise (c'est le cas des interactions entre infirmières et patients par exemple) » (M. Durand, 2008, p. 111). Nos résultats montrent que la viabilité de la configuration d'activité collective en classe repose sur une articulation des activités individuelles fondée sur a) une conscience mutuelle plus que sur une intentionnalité collective, b) des tensions plus que sur une coopération sans antagonisme, c) des ajustements mutuels locaux plus que sur un partage collectif d'un savoir mutuel.

Premièrement, les pratiques d'ostension et de masquage analysées rendent compatibles des préoccupations pouvant être contradictoires entre l'enseignant et les élèves. Cette compatibilité des préoccupations repose sur une conscience mutuelle entre l'enseignant et les élèves. D'après Schmidt (2002), la « mutual awareness » mobilise un double processus bouclé : la surveillance plus ou moins diffuse des événements qui se produisent dans la situation, et notamment l'activité des autres opérateurs, et dans le même temps la mise en visibilité des aspects de sa propre activité qui peuvent être pertinents pour les autres. Dans notre étude, ce double processus correspond précisément aux pratiques d'ostension et de masquage. La surveillance concorde avec les pratiques de masquage permettant à l'enseignant et aux élèves de se tenir informés des actes de l'autre ; la mise en visibilité équivaut aux pratiques ostensives rendant visibles le travail effectué. Cette conscience mutuelle est la conséquence de l'empathie de l'enseignant (Yilmaz & Sahinkaya, 2010) et des différents accounts déposés par les pratiques ostensives et elle facilite l'émergence de processus de masquage. L'enseignant et les élèves agissent en relation avec leur connaissance des motifs d'action de l'autre. L'enseignant sait qu'il doit masquer son contrôle pour éviter les conflits avec les élèves. Les élèves savent qu'ils doivent masquer leurs jeux transgressifs pour éviter les ennuis avec l'enseignant. C'est par une connaissance de l'autre que les préoccupations contradictoires sont rendues compatibles. Dans le contexte de l'éducation prioritaire, l'articulation des préoccupations en classe a fait l'objet de diverses études : entre les élèves (Guérin, 2008), entre les élèves et l'enseignant (Casalfiore, Bertone, & Durand, 2003; Veyrunes, Durny, Flavier, & Durand, 2005). Ces études montrent que l'activité collective est structurée par l'articulation de préoccupations pouvant être contradictoires. En d'autres termes, l'activité collective n'est pas tenue par une intentionnalité collective commune à tous les acteurs de la classe. Cette idée va à l'encontre des « we-intentions » (Searle, 1990, p. 412) ; ces "we-intentions" correspondent à l'idée que l'action collective est inhérente à une intentionnalité collective fondée sur une convergence vers un but commun et une intention de

coopérer mutuellement: « la distinction réelle entre le singulier (une action individuelle) et le collectif (une action collective) est liée à l'intention de participer des acteurs ».

Deuxièmement, notre étude a montré que dans la classe, les activités individuelles parvenaient à s'articuler malgré des préoccupations contradictoires (i.e. une intentionnalité divergente). Ces divergences participent aussi à la viabilité d'une situation collective. Theureau (2006, p. 104, 137) nous alerte d'ailleurs sur le « danger de réduction du collectif à la coopération sans antagonisme » en soulignant que dans « le cadre de la réduction professionnelle de l'ergonome, l'aspect agonistique des activités de travail est systématiquement ignoré ». Dans le cadre scolaire, des recherches ont montré que la configuration d'activité présente un état d'équilibre qui s'instaure entre un ensemble de tensions (Veyrunes, 2004; Veyrunes et al., 2009). Les tensions en classe sont provoquées « par la convergence/divergence des préoccupations des acteurs et les contraintes liées aux points d'articulation de la configuration d'activité. Ces deux types de tensions sont étroitement articulés car les contraintes, en ouvrant et fermant des possibles pour l'action, modifient les préoccupations des acteurs » (Veyrunes et al., 2009). Des antagonismes apparaissent aussi dans le cadre de pratiques sportives coopératives entre les membres d'une même équipe : durant un double de tennis de table (Poizat, Bourbousson, Saury, & Sève, 2009) ou une régata de voile (Saury, 1998, 2001). Ces antagonismes peuvent être vecteurs de la performance collective, ce qui invite à « différencier les notions de *facilitation de l'activité du partenaire* et de *facilitation de la performance collective*, dans l'analyse d'interactions coopératives entre experts dans le domaine de la haute performance sportive » (Saury, 2008, p. 107). Tous les groupes sont constitués de synergies et d'antagonismes nécessaires à leur existence durable, ces tensions permettant de concilier les satisfactions personnelles des acteurs et les exigences du travail collectif (Élias, 1991). En ce sens, ces tensions apparaissent comme un ciment de l'activité collective ; elles caractérisent les conflits d'intérêts, les divergences de préoccupations qui animent les acteurs à un instant donné, et qui participent aussi de la viabilité d'une situation collective.

Troisièmement, nos résultats ont également montré que la configuration d'activité est structurée par des ajustements mutuels locaux plus que par un partage collectif d'un savoir mutuel. Les domaines consensuels observés ne concernent qu'une partie des acteurs de la classe. L'analyse synchronique et diachronique des cours d'actions des élèves et de l'enseignant a révélé seulement deux points d'articulation communs à toute la classe : les perceptions convergentes 'des ateliers comme espaces clos' et la connaissance que 'le temps

de travail doit être majoritaire'. Ces points d'articulation constituent le « contexte partagé » de la classe (Salembier & Zouinar, 2004) permettant l'émergence de l'activité collective. Le caractère marquant de ces résultats sont les ajustements mutuels qui émergent ici et là dans le gymnase sans pour autant avoir une intelligibilité collective. C'est par exemple le cas des bifurcations locales de préoccupations en lien avec la provocation d'un partenaire, l'intervention de l'enseignant, la perception collective des propriétés ludiques du matériel, etc. Ces résultats rejoignent la notion d'« îlots de compréhension locale » (Bourbousson et al., 2008) : cette idée signifie, à propos d'un collectif en basket par exemple, que la « mutualité des relations se produit de manière peu fréquente et que l'organisation globale d'une équipe de basket-ball ne se base pas de façon princeps sur ce mécanisme. La plupart des interactions entre les joueurs sont unidirectionnelles, de sorte que les liens interindividuels qui font du collectif une unité sociale occasionnent plus un fonctionnement sur le mode de relations en chaînes que sur celui de la réciprocité. (...) Les basketteurs agissaient sur la base d'ajustements locaux et se préoccupaient, la plupart du temps, d'assurer la qualité de leur interaction avec un seul partenaire. » (Bourbousson et al., 2008, p. 33–34). Les activités individuelles d'une équipe de basket ou d'une classe s'articulent partiellement sous forme d'ajustements mutuels locaux. Ces résultats vont à l'encontre de partage d'un savoir mutuel de tous acteurs d'un collectif (Endsley, 1995; Heath & Luff, 1994; Leplat, 1997; Schmidt, 1994). Nos données n'ont pas montré une construction fonctionnelle commune de la tâche à des fins de coordination des activités individuelles (Leplat, 1997) mais une conscience mutuelle (Schmidt, 1994), une visibilité mutuelle (Heath, & Luff, 1994), « a Team Situation Awareness » (Endsley, 1995).

Nos résultats se rapprochent plus d'une conception d'une activité collective en classe changeante au fil du temps, l'articulation entre les activités individuelles se faisant et se défaisant en permanence. Cette vision est congruente avec la conception du collectif de Sartre (1960) considérée comme une « totalité détotalisée » : le groupe n'est pas une « totalité constituée », mais une « totalité » constamment « dé-totalisée » et « re-totalisée » par l'activité autonome de ses composants, collectifs plus petits et individus. La configuration d'activité collective en classe est constituée de collectifs qui se font et se défont dans l'interaction. Selon cet ancrage, il n'y a pas une activité collective de la classe, mais plutôt des activités collectives labiles de petits groupes épars. Les individus sont unis par des « dépendances réciproques » (Élias, 1991) ne présument pas systématiquement d'expériences partagées. Une partie des interactions en classe est de l'ordre de la coprésence fondée sur des réciprocités extérieures à l'expérience, ce que Sartre (1960) appelle « l'altérité nature », « le pratico

inerte ». Cela rejoint la notion de « structuration nodale » (knotworking) des activités collectives dont parle Engeström (2006). Elle « évoque l'idée que l'orchestration des conduites collaboratives est distribuée, partiellement improvisée, constamment en mouvement et résulte des actions d'acteurs et d'unités organisationnelles par ailleurs assez peu connectées. Une caractéristique de cette structuration nodale est que s'y nouent, s'y dénouent et s'y renouent les fils d'activité en apparence dissociés. (...) Dans une séquence de structuration nodale, le foyer d'initiative se déplace en permanence. » (Engeström, 2006, p. 147).

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'étudier l'activité collective dans les classes de collège ÉCLAIR en EPS lors d'un dispositif de travail par ateliers en gymnastique avec des enseignants "réussissants". Les établissements ÉCLAIR sont emblématiques des politiques d'éducation compensatoire existant à travers le monde. Dans ces établissements dits « difficiles », l'activité des élèves est marquée par de nombreux décrochages, un refus de travailler, pouvant aller jusqu'à la violence et la déscolarisation. Cela rend l'activité collective de travail particulièrement instable dans la classe, et les enseignants témoignent très souvent de leurs difficultés à mettre et à maintenir les élèves dans une activité propice à les faire travailler et apprendre. Toutefois, certains enseignants "réussissants" parviennent à faire travailler le collectif d'élèves de façon relativement durable dans la leçon.

Cette recherche était fondée sur une question professionnelle : comment s'organise et se stabilise le travail collectif alors qu'un désordre permanent semble y régner ? Pour étudier cette question, nous avons adopté une entrée par l'activité et l'expérience des acteurs, en nous appuyant sur le cadre théorique et méthodologique du Cours d'action. L'activité collective a été étudiée selon deux niveaux d'organisation : l'activité individuelle-sociale et la configuration d'activité collective en classe, à l'aide des objets théoriques du cours d'action individuel-social et de l'articulation de ces cours d'action.

Les études de cas se sont déroulées dans des collèges ÉCLAIR en EPS lors de 27 leçons de gymnastique par ateliers. Sept enseignants "réussissants" et 37 élèves ont été filmés puis interviewés lors d'entretiens d'autoconfrontation. L'activité collective a été renseignée à deux niveaux d'analyse autonomes et interdépendants : d'une part, celui de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et des élèves par croisement des matériaux relatifs à la description des comportements observés en classe et ceux relatifs aux verbatim d'entretien ; et d'autre part au niveau de la configuration de l'activité de la classe en repérant les points d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves et en identifiant la forme de l'activité collective qui en émerge.

Les résultats ont montré que malgré une constante agitation dans les ateliers de gymnastique, une activité collective de travail domine dans la classe sans qu'une perturbation majeure vienne rompre les leçons étudiées. Premièrement, l'activité individuelle-sociale a une

forme bipolaire organisée par la dyade « travail – jeu » pour les élèves et par la dyade « instruction – contrôle » pour l'enseignant. Deuxièmement, la configuration d'activité collective en classe a une forme studieuse typique. Elle se caractérise par sa stabilité spatio-temporelle, sa dynamique d'articulation des activités individuelles-sociales et sa viabilité reposant sur un double processus d'ostension et de masquage permettant l'articulation des activités bipolaires des élèves et de l'enseignant.

Les conclusions de cette étude permettent de répondre à notre visée épistémique concernant la compréhension de l'activité collective et de sa construction. À partir d'études de cas, conduites dans la situation particulière de l'éducation prioritaire, elles permettent d'une part de mettre à jour des constantes anthropologiques relatives à l'homme post-moderne engagé dans des situations collectives : l'errance, le jeu, la dualité jeu - travail. D'autre part, ces résultats éclairent la construction de l'activité collective fondée sur : a) une conscience mutuelle plus que sur une intentionnalité collective, b) des tensions plus que sur une coopération sans antagonisme et c) des ajustements mutuels locaux plus que sur le partage collectif d'un savoir mutuel.

Les conclusions de cette étude permettent aussi d'ouvrir des pistes transformatives. Elles apportent des éclairages sur les pratiques d'apprentissage et d'enseignement dans les classes issues de milieux « difficiles », ces éclairages pouvant en retour fournir des pistes de compréhension utiles à la formation des enseignants. D'une part, l'activité d'apprentissage des élèves est structurée par des actions de travail qui sont co-déterminées par des actions transgressives le plus souvent de nature ludique. D'autre part, la réussite de l'enseignant est en lien avec sa capacité à interpréter et comprendre les actions mettant en péril l'activité collective de travail dans la classe. L'enseignant "réussissant" en classe ÉCLAIR consacre beaucoup de temps à l'instruction grâce à l'instauration d'une autorité éducative fondée sur une tolérance empathique de certains comportements transgressifs. Malgré une forte dépense d'énergie et un stress important, l'enseignant crée une dynamique positive de travail, en focalisant l'attention collective sur le travail effectué par les élèves et en intervenant essentiellement sur les transgressions qui durent car elles sont menaçantes pour la stabilité du travail collectif.

Les perspectives de cette étude pourraient permettre de prolonger certaines questions soulevées. Nous en retenons quatre. Tout d'abord, il semblerait intéressant d'approfondir la méthodologie d'analyse de l'activité collective dans des grands groupes. Les outils que nous

avons utilisés sont encore à développer, ils ont permis l'accès à une réduction opératoire de l'activité collective dans la classe, comme par exemple les autoconfrontations collectives, les autoconfrontations croisées et l'usage approfondi de descriptions extrinsèques.

Ensuite, notre recherche pourrait alimenter les formations professionnelles au-delà de la gymnastique par ateliers, de l'EPS, des milieux « difficiles » ou de l'école. Par exemple, certains de nos résultats pourraient être des pistes pour permettre aux enseignants, exerçant dans ces milieux difficiles, de comprendre leurs difficultés et d'apaiser certaines de leurs souffrances au travail par : la considération de l'activité au travail comme un continuum « travail – jeu », la tolérance des transgressions mineures grâce à une attitude empathique, la gestion de l'espace de travail comme une compétence managériale, etc. Il serait aussi envisageable de creuser d'autres pistes évoquées mais non développées, comme la dynamique d'enquête qui organise l'activité de l'enseignant et qui participe à la construction de l'activité collective (e.g., enquête sur l'usage que font les élèves du matériel ou plus généralement de la situation d'apprentissage, enquête sur la durée des décrochages, enquête sur une estimation du coût-bénéfice qu'auront ses interventions, etc.).

De plus, nos recherches pourraient se poursuivre sur d'autres temporalités. Comprendre l'activité de travail d'une classe consiste à prendre en compte sa dynamique temporelle de construction au cours d'une leçon, d'un cycle, ou d'une année. Nos résultats ont porté sur la temporalité d'une leçon. Néanmoins, certaines de nos données, non exploitées, montrent qu'en début de cycle l'enseignant est plus focalisé sur des aspects organisationnels et sur des pratiques visant à rendre les élèves autonomes. Afin de mettre à jour les étapes de mise en place de l'activité collective studieuse observée dans la classe, il pourrait être intéressant d'identifier les processus de construction de la conscience mutuelle étudiés et des ajustements locaux entre les acteurs sur un empan temporel plus grand que la leçon.

Enfin, nous avons vu que la construction d'une configuration d'activité collective studieuse dans la classe repose sur un certain nombre de critères d'efficacité. Par une approche compréhensive, nous avons identifié des éléments typiques d'efficacité d'une configuration, c'est-à-dire des éléments permettant d'instaurer des conditions favorables à la stabilité et à la viabilité du travail collectif dans la classe. Par exemple : la gestion des ateliers en tant qu'espaces clos limitant les circulations, la focalisation sur le travail effectué et la mise en visibilité publique d'attentes liées au travail. Nous pourrions peut-être, en retour, concevoir un dispositif d'enseignement et d'apprentissage dans les milieux « difficiles » fondé sur cette configuration « efficace » de travail par ateliers en ligne. Dans cette perspective, il serait

intéressant de retravailler sur les conditions qui permettent de faire émerger une configuration efficace (i.e. propice à installer et maintenir les élèves au travail) dans le but de concevoir des ressources pour la formation.

Références

- Allen, J. B. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(2), 147–161.
- Allen, J. D. (1986). Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Amigues, R., & Kherroubi, M. (Éd.). (2003). *Les pratiques de la classe en « milieux difficiles »*. Lyon: INRP.
- Armand, A., & Gille, B. (Éd.). (2006). *Rapport des inspections générales de l'éducation nationale. La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris: MEN.
- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99–117.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Batesky, J. A. (1986). Twelve tips for better discipline. *Contemporary Education*, 57(2), 98–99.
- Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). The french zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345–356.
- Berliner, D. C. (1979). Tempus educare. Dans P. Peterson & H. Walberg (Éd.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (p. 120–135). California: McCutchan.
- Bernard, M. (1976). *Le corps*. Paris: Éditions universitaires.

- Bernstein, C. (2001). Play it again, Pac-man. Dans M. J. P. Wolf (Éd.), *The medium of the video game* (p. 155-168). Austin: University of Texas Press.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. Barcelone: Armand Colin.
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J. P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113–125.
- Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, J. P., & Durand, M. (2002). Undisciplined actions and Teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(2), 99-117.
- Bertucci, M. M., & Houdart-Merot, V. (Éd.). (2005). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. Lyon: INRP.
- Bloome, D. (1984). A social-communicative perspective of formal and informal classroom event. Dans J. Niles & L. Harris (Éd.), *33rd yearbook of the National Reading Conference* (p. 117-123). New York: National Reading Conference.
- Bloome, D., Puro, P., & Theodorou, E. (1989). Procedural display and classroom lessons. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39–57.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2008). Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball. *@ctivités*, 5(1), 21-39.

- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2011). Description of dynamic shared knowledge: an exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, *54*(2), 120–138.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Brousseau, G. (1996). Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. Dans R. Noirfalise & M. J. Perrin-Glorian (Éd.), *Actes de la VIIIe École d'Été de didactique des mathématiques* (p. 16-30). Clermont-Ferrand: IREM.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, *18*(1), 32-42.
- Brunelle, J., Tousignant, M., & Godbout, P. (1996). *Le Temps d'apprentissage*. Laval: Édition GRIAP.
- Bruner, J. (1991). ... *car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Brunet, M., & Riff, J. (2010). L'intérêt des jeux et rires pour la compréhension et la transformation des activités de travail. *Activités*, *7*(2), 27-43.
- Bucheton, D., & Lacage, M. (2009). L'atelier : une forme de soutien prometteuse. *Dossier XYZep*, *32*, 8.
- Butlen, D., Peltier-Barbier, M. L., & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence. *Revue française de pédagogie*, *140*, 41–52.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard.
- Canal, J. L. (2000). Ethnographie d'une classe de 6e en éducation physique et sportive. *Corps et culture*, *5*. Consulté de <http://corpsetculture.revues.org/672>

- 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 ? Dans G. Carlier (Éd.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Education physique et sportive* (p. 183-199). Montpellier: AFRAPS.
- Canal, J. L., & Gleyse, J. (2006). De l'anthropologie cognitive à l'anthropologie sociale et à l'ethnologie : un dernier pas vers une science vraiment humaine en Education Physique scolaire ? Dans G. Carlier, D. Bouthier, & G. Bui-Xuan (Éd.), (p. 473-480). Louvain la Neuve: UCL Presses universitaires de Louvain.
- Caratini, S. (2004). *Les non-dits de l'anthropologie*. Paris: PUF.
- Careil, Y. (1996). Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les «banlieues». *Migrants formation*, 106, 8-26.
- Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire : une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et formation*, 42, 87-98.
- Chalmers, A. F. (1979). *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. La Découverte.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre dans la vie ». *VEI Enjeux*, 123, 56-63.
- Charlot, B., & Emin, J. C. (Éd.). (1997). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Château, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Paris: Editions du Scarabée.

- Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Education et formations*, 61, 147–151.
- Chrétiennot, C. (1985). Les «Zones d'Éducation Prioritaires» et les «Écoles socialement prioritaires» en Grande-Bretagne : éléments d'information. *CRESAS*, 4, 195-208.
- Circulaire n°2010-096. (2010). *Programme « Clair »*. Paris: MEN. Consulté de <http://www.education.gouv.fr/cid52643/mene1017616c.html>
- Circulaire n°2010-245. (2010). *Formation à la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme Clair*. Paris: MEN.
- Circulaire n°81-238. (1981). *Zones prioritaires*. Paris: MEN.
- Circulaire n°90-028. (1990). *Mise en oeuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993*. Paris: MEN.
- Circulaire n°97-233. (1997). *Zones d'éducation prioritaires*. Paris: MEN.
- Circulaire n°98-145. (1998). *Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite*. Paris: MEN.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans CNAM (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 53–69). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.
- Cohen, J. (1953). The ideas of work and play. *The British Journal of Sociology*, 4, 312–322.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'espace. La planification dans l'action. *Raisons pratiques*, 4, 59–84.

- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65–101.
- Cubizolles, S., & Duret, P. (2006). Les sports et leurs rires. *Science et motricité*, 2, 67–79.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Barcelone: Armand Colin.
- Davisse, A., & Rochex, J. Y. (1995). « *Pourvu qu'ils m'écoutent* » : discipline et autorité dans la classe: mémoires professionnels d'Éveline Ducroquet, Christian Ganne, Olivera Kocic...[et al.]. Créteil: CRDP.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : état des lieux* (Vol. 1). Paris: ESF.
- Debars, C., & Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *eJRIEPS*, 9, 35–43.
- Décisions de Gilles de Robien. (2006). *249 réseaux « ambition réussite »*. Paris: MEN.
- Delas, D. (2005). Professeur de banlieue et culture des jeunes. Dans M. M. Bertucci & V. Houdart-Merot (Éd.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures* (p. 189-198). Lyon: INRP.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences : un itinéraire théorique en éducation physique*. Paris: Revue EPS.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J. Y. (Éd.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon: INRP.
- DEPP. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. Année scolaire 2005-2006*. Les Dossiers (Vol. 182). Paris: MEN.

- Desbiens, J. F. (2003). Comment comprendre les savoirs à la base du contrôle et de la régulation de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. Dans C. Borgès & J. F. Desbiens (Éd.), *À propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (p. 148–162). Sherbrooke: CRP.
- Desforges, C., & Cockburn, A. (1987). *Understanding the mathematics teacher: a study of practice in first schools*. London: Falmer press.
- Dosse, F. (1997). *L'empire du sens: l'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte.
- Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classroom. Dans D. L. Duke (Éd.), *Classroom management: Seventy-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (p. 42-74). Chicago: University of Chicago Press.
- Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher education*, 32(6), 3–6.
- Doyle, W. (2009). Situated practice: a reflection on person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156–159.
- Doyle, W., & Ponder, G. A. (1975). Classroom ecology: Some concerns about a neglected dimension of research on teaching. *Contemporary Education*, 46, 183-188.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans CNAM (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71–83). Paris: PUF.
- Durand, J. P. (2004). *La chaîne invisible. Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*. Paris: Seuil.
- Durand, M. (sous presse). Concevoir des formations en articulation avec l'analyse de l'activité individuelle et collective : réflexion à partir de cas de conduite et d'inconduite automobile. Dans M. Durand & F. Saussez (Éd.), *Entre l'individuel et le*

- collectif: les potentialités d'une entrée par l'activité en formation.* Bruxelles: De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris: PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique.* Paris: Éditions Revue EPS.
- Durand, M. (2004). Les configurations de classe: un niveau autonome d'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Dans D. Biron, M. Cividini, & J. F. Desbiens (Éd.), *La profession enseignante au temps des réformes.* Sherbrooke: CRP.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et didactique*, 2(3), 97–121.
- Durand, M. (2009). Mutation des relations travail - formation et transformation des savoirs : une perspective enactive en éducation des adultes. *Raisons Educatives*, (13), 185-200.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. Dans J. M. Barbier & M. Durand (Éd.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 61–84). Paris: PUF.
- Durand, M., Veyrunes, P., & Chaliès, S. (à paraître). L'analyse de l'activité en situation : questions de méthodes. *Education permanente.*
- Durkheim, E. (1947). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M., & Merle, P. (2002). De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 140(1), 65–74.

- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113–130.
- Élias, N. (1981). *Qu'est-ce que la sociologie*. Paris: Pandora.
- Élias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational leadership*, 38(4), 342-347.
- Endsley, M. R. (1995). Toward a theory of situation awareness in dynamic systems. *Human Factors*, 37(1), 65-84.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. Dans J. M. Barbier & M. Durand (Éd.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (p. 135-174). Paris: PUF.
- Faure, S., & Garcia, M. C. (2007). Autonomie et responsabilité au coeur de la danse hip-hop. *Sciences humaines*, 181, 36-39.
- Flavier, E. (2001). *Les conflits lors de leçons d'EPS : Dynamique et signification des actions en classe des professeurs et des élèves* (Thèse non publiée). Université Montpellier I, Montpellier.
- Flavier, E., Bertone, S., Hauw, D., & Durand, M. (2002). The meaning and organization of physical education teachers' actions during conflict with students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 20–38.
- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J., & Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue française de pédagogie*, 139, 107–119.

- Fortin, B. (2004). L'humour et la santé : une relation drôlement complexe. *Psychologie Québec*, 5, 35–38.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Frazier, W. M., & Sterling, D. R. (2005). What should my science classroom rules be and how can I get my students to follow them? *The Clearing House*, 79(1), 31–35.
- Frisalon, I., & Durand, M. (2008). Analyse du travail infirmier comme interactivité et formation professionnelle. *Raisons Educatives*, 12, 275-297.
- Gallego, M. A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. Dans V. Richardson (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 951–997). Washington: American Educational Research Association.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation physique et sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en « file indienne »* (Thèse STAPS non publiée). Université Montpellier I, Montpellier.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2005). Le travail par ateliers en Éducation Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves. Dans *Actes du Colloque International Recherche et Formation «Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences»*. Nantes: IUFM.
- 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.

- Gal-Petitfaux, N., & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 138, 51–61.
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et Transmettre des savoirs en classe d'Éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et Francophonie*, 2(XXXVI), 118–139.
- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2010). Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement : une étude en gymnastique scolaire. Dans D. Adé & I. Saint-Georges (Éd.), *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations dans des contextes variés* (p. 161-185). Toulouse: Octarès.
- Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M., & Vors, O. (2010a). Configurations de l'activité de l'enseignant d'Éducation physique en situation de supervision active. Dans *Actes de la 6ème biennale de l'ARIS*. Sherbrooke, Canada: ARIS.
- Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010b). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. Dans M. Musard, G. Carlier, & M. Loquet (Éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (p. 67-85). Paris: Éditions Revue EP.S.
- Gal-Petitfaux, N., Vors, O., & Cizeron, M. (2010c, mai). *Enseigner dans les collèges difficiles en France : interactions et perception croisée des élèves et de l'enseignant à propos des incivilités et comportements à connotation violente*. Communication présentée à la 6ème biennale de l'ARIS, Sherbrooke, Canada.
- Gal-Petitfaux, N., Vors, O., & Cizeron, M. (2010d). Interactions enseignant-élèves et perceptions des transgressions en classe d'Éducation physique dans les collèges

- difficiles en France. Dans *Actes de la 6ème biennale de l'ARIS*. Sherbrooke, Canada: ARIS.
- Garn, A., Ware, R. W., & Solmon, M. A. (2011). Student engagement in high school Physical Education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education, 1*(30), 84-98.
- Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales. *Le Débat, 50*, 165–170.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris: PUF.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. New York: Houghton Mifflin.
- Glasman, D., & Oeuvrard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris: Minuit.
- Goudeaux, A. (2010). *Le développement de l'activité professionnelle en jeu. Invention humaine et concrétisation des objets techniques : le cas d'un collectif d'accessoiristes de théâtre* (Thèse non publiée). Genève.
- Grelley, P. (2010). Comment survivre en classe ? *Informations sociales, 5*(161), 55.
- Griswold, P. A., Cotton, K. J., & Hansen, J. B. (Éd.). (1986). *Effective compensatory education sourcebook. A review of effective educational practices*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Guérin, J. (2008). Articulation collective de l'activité d'élèves en tennis de table. *Carrefours de l'éducation, 25*(1), 125-140.
- Guérin, J., Pasco, D., & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 41*(1), 63–82.

- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15–26.
- Guillaume, P. (1937). *La psychologie de la forme*. Flammarion.
- Hasselblatt, B., & Katok, A. B. (Éd.). (2002). *Handbook of dynamical systems*. Amsterdam: Elsevier/North-Holland.
- Hastie, P. A., & Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 171–187.
- Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. Dans D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Éd.), *Handbook of physical education* (p. 214–225). London: SAGE.
- Heath, C., & Luff, P. (1994). Activité distribuée et organisation de l'interaction. *Sociologie du travail*, 36(4), 523–545.
- Helbing, D., Molnar, P., Farkas, I. J., & Bolay, K. (2001). Self-organizing pedestrian movement. *Environment and Planning*, 28(3), 361–384.
- Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris: ESF.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Gallimard.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT press.
- Jeffrey, D. (1995). Jeunes de la rue et incorporation. *Religiologiques*, 12, 169-180.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.

- Joing, I., & Vors, O. (2011, décembre). *Réflexion autour des modes de penser et d'agir des professionnels : vers une autre conception des « bonnes pratiques » professionnelles pour lutter contre la violence à l'École*. Communication présentée au Colloque international RECIFES EMA, Arras: Université d'Artois.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1981). *Responsible classroom discipline: Creating positive learning environments and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Evreux: Armand Colin.
- Kherroubi, M. (Éd.). (2008). *Des parents dans l'école*. Paris: Erès.
- Kherroubi, M., & Rochex, J. Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 140, 103–131.
- Kherroubi, M., & Rochex, J. Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Köhler, W. (1929). *Psychologie de la forme*. Paris: Gallimard.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt Rinehardt and Winston.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the physical education classroom instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard-Seuil.

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte.
- Lakatos, I. (1987). *The methodology of scientific research programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Evreux: Armand Colin.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Le Pogam, Y. (1998). Michel Maffesoli, analyste de la socialité émergente. *Corps et culture*, 3. Consulté de <http://corpsetculture.revues.org/document522.html>
- Lécrivain, E., Leroy, A., Savini, I., & Deffontaines, J. P. (1995). Les formes de troupeau au pâturage. Genèse et diversité. Dans E. Landrais & G. Balent (Éd.), *Pratiques d'élevage extensif: identifier, modéliser, évaluer* (p. 237-263). Paris: INRA.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of abnormal child psychology*, 38, 869-882.
- Lemke, J. L. (2000). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273–290.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Liotard, P. (1997). « L'ep n'est pas jouer ». La maîtrise pédagogique du plaisir en éducation physique. *Corps et culture*, 2.
- Lyotard, J. F. (1954). *La phénoménologie*. Paris: PUF.

- Machin, S., McNally, S., & Meghir, C. (2004). Improving pupil performance in English secondary schools: excellence in cities. *Journal of the European Economic Association*, 2(2-3), 396-405.
- Maffesoli, M. (1982). *L'ombre de Dionysos. Contribution à une sociologie de l'orgie*. Paris: Méridiens/Anthropos.
- Maffesoli, M. (1995). *Éloge de la raison sensible*. Paris: Fayard.
- Maffesoli, M. (1997). *Du nomadisme : vagabondages initiatiques*. Paris: Le livre de poche. Biblio-Essais.
- Maffesoli, M. (2003). L'art de la dérive. *Sociétés*, 1(79), 11-15.
- Maffesoli, M. (2007). *Le réenchantement du monde*. Paris: La Table Ronde.
- Malloy, H. L., & McMurray, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early childhood research quarterly*, 11(2), 185–206.
- Marks, M. C., & Hersh, S. B. (1990). Student negotiation of tasks in physical education and special education settings. *Acts of the american educational research association annual meeting*. Boston: ERIC.
- Matheron, Y., & Salin, M. H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue française de pédagogie*, 141, 57–66.
- Maturana, H. R. (1970). The neurophysiology of cognition. Dans P. Garvin (Éd.), *Cognition: a multiple view*. New York: Spartan Books.
- Maturana, H. R., & Mpodozis, J. (1999). *De l'origine des espèces par voie de la dérive naturelle*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'Arbre de la connaissance : racines biologiques de la compréhension humaine*. Amsterdam: Addison-Wesley France.
- Maurice, J. J., & Murillo, A. (2008). La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue française de pédagogie*, 162, 67–79.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2, 23–35.
- McCormack, A. (1997). Classroom management problems, strategies and influences in physical education. *European Physical Education Review*, 3(2), 102-115.
- McDermott, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47(2), 198-213.
- McDermott, R. P., & Roth, D. R. (1978). The social organization of behavior: Interactional approaches. *Annual Review of Anthropology*, 7, 321-345.
- Méard, J., & Bertone, S. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. *STAPS*, 83, 87–99.
- Méard, J., Bertone, S., & Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher–student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395–410.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire : contribution à une sociologie des relations maître-élèves. *Revue française de pédagogie*, 139, 31–51.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 109(1), 41-64.

- Meuret, D. (2003). Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement. Dans J. L. Derouet (Éd.), *Le collège unique en question* (p. 49-65). Paris: PUF.
- Millet, M. (2004, janvier). *Des élèves « en difficulté » aux élèves « difficiles » : l'exemple des collégiens de milieux populaires en « ruptures scolaires »*. Communication présentée au CNAM, Paris.
- Millet, M. (2007). « Souffrances » d'école. Entre vulnérabilités sociales et vulnérabilités scolaires. Dans F. Chauveau (Éd.), *Histoires de la souffrance sociale. XVIIe-XXe siècles* (p. 167-178). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Millet, M., & Thin, D. (2006). Ruptures scolaires et conflits de normes. *Nouveaux Regards*, 32, 12-16.
- Moisan, C., & Simon, J. (1997). *Rapport des inspections générales de l'éducation nationale: Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris: MEN.
- Molinier, P. (2006). *Les enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail*. Paris: Payot & Rivages.
- 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.
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 3, 59-73.
- Murillo, A. (2010). Le choix du niveau de difficulté des tâches scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 29, 77-91.

- Murrell, P. C. (2001). Community teachers: A conceptual framework for preparing exemplary urban teachers. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 338-348.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. NJ: Prentice-Hall Englewood Cliffs.
- Norman, D. A. (1993a). Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science*, 17(1), 1–6.
- Norman, D. A. (1993b). *Things that make us smart: Defending human attributes in the age of the machine*. Cambridge: Perseus Books.
- Note d'information. (2009). *Les réseaux « ambition réussite ». État des lieux en 2006-2007*. Paris: MEN-DPD.
- O'Donovan, T. M., & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, Education and Society*, 12(4), 399–413.
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste*. New York: Academic Press.
- Parker, M. (1989). Academic learning time-physical education (ALT-PE), 1982 revision. Dans P. Darst, D. Zakrajsek, & V. Mancini (Éd.), *Analyzing physical education and sport instruction* (p. 195–205). Champaign: Human Kinetics.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris: Seuil.
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84(2), 1159-1179.
- Peltier-Barbier, M. L. (Éd.). (2004). *Dur d'enseigner en ZEP : analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble: Pensée sauvage.

- Pieron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner : éducation physique et sport*. Paris: Revue EPS.
- Pieron, M., & Emonts, M. (1988). Analyse des problèmes de discipline dans les classes d'éducation physique. *Revue de l'éducation physique*, 28(1), 33–40.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*. Paris: Éditions Métailié.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good? Dans T. Templin & J. Olson (Éd.), *Teaching in physical education* (p. 46–56). Champaign: Human Kinetics.
- Poggi-Combaz, M. P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques, sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, 139, 53–69.
- Poizat, G., Bourbousson, J., Saury, J., & Sève, C. (2009). Analysis of contextual information sharing during table tennis matches: an empirical study of coordination in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 465–487.
- Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'Éducation en France*. Paris: INRP.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Current sociology*, 40(1), 139-165.
- Rayou, P. (2000, mars). *La socialisation des enfants et des jeunes dans les établissements scolaires*. Communication présentée au colloque INRP - CRDP, Clermont-Ferrand, CRDP de Clermont-Ferrand.
- Rayou, P. (2008). Un contexte spécifique. *Dossier XYZep. Professionnalité enseignante: quelles évolutions en RAR ?*, (32), 3.

- Rayou, P., & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et Sociétés*, 23(1), 79–90.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.
- Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 81–107.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris: ESF éd.
- Robert, B. (2007). Les politiques scolaires de compensation en France et aux États-Unis. Diversité des acceptions et convergence des choix. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 437–448.
- Rochex, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris: PUF.
- Rochex, J. Y. (2010). Le devenir de la politique d'éducation prioritaire : excellence pour les uns, renoncement et mesures sécuritaires pour les autres ? *Agence Éducation Formation*, 156. Consulté de <http://leclub.aef.info/idees/les-articles/156-le-devenir-de-la-politique-d-education-prioritaire-excellence-pour-les-uns-renoncement-et-mesures-securitaires-pour-les-autres.html>
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. Dans S. Koch (Éd.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, p. 184–256). New York: McGraw.
- Rosenthal, V., & Visetti, Y. M. (1999). Sens et temps de la Gestalt. *Intellectica*, 28(1), 147–227.

- Rouve, M. E., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation, Varia, 1*. Consulté de <http://tfe.revues.org/index565.html>
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensional, and immediacy. *American Educational Research Journal, 28*(1), 63-88.
- Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé. *@ctivités, 1*(2), 64–85.
- Sanders, S., & Graham, G. (1995). Kindergarten children's initial experiences in Physical Education: The relentless persistence for play clashes with the zone of acceptable responses. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*(4), 372-383.
- Sartre, J. P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- Saujat, F. (2008, novembre). *Symposium : Viabilité et efficacité du travail enseignant dans la classe*. Communication présentée au Colloque international AECSE « Efficacité et équité en éducation », Rennes, IUFM Bretagne.
- Saury, J. (1998). *L'action des entraîneurs dans les situations de compétitions en voile olympique : Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement* (Thèse de doctorat STAPS non publiée). Université de Montpellier 1, Montpellier.
- Saury, J. (2001). *Activité collective et décision tactique en voile*. Communication présentée au IXème colloque International de l'ACAPS, Valence.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif* (HDR non publiée). Université de Nantes, Nantes.

- Saury, J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 195-216.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research, theory and practice*. London: Cassel.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative work and its articulation. *Travail Humain*, 57(4), 345–366.
- Schmidt, K. (2002). The problem with « Awareness ». Introductory remarks on awareness in Computer Supported Cooperative Work. *Computer Supported Cooperative Work*, 11(3), 285–298.
- Schwartz, O. (1993). *L'empirisme irréductible*. Paris: Nathan.
- Searle, J. R. (1990). Collective intentions and actions. Dans P. R. Cohen, J. Morgan, & M. E. Pollak (Éd.), *Intentions in Communication* (p. 401–415). Cambridge: MIT press.
- Senac, R. (2000). Zones d'Éducation Prioritaires: enjeux d'une politique. *Revue européenne de migrations internationales*, 16(3), 7–28.
- Sève, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux: contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs finalisée par la conception d'aides à l'entraînement* (Thèse non publiée). Université Montpellier I, Montpellier.
- Shultz-Colby, R., & Colby, R. (2008). A pedagogy of play: Integrating computer games into the writing classroom. *Computers and Composition*, 25(3), 300–312.
- Siedentop, D. (1983). Academic learning time: Reflections and prospects. *Journal of Teaching in physical Education*, 2, 3–7.
- Siedentop, D., Tousignant, M., & Parker, M. (1982). Academic learning time-physical education: 1982 revision coding manual. *Unpublished manual, School of Health, Physical Education, and Recreation, The Ohio State University, Columbus, OH.*

- Smith, L. M., & Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom. An analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations: plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1–14.
- Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*. Paris: PUF.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2002, juin). *Articulation collective des cours d'action : de l'inspiration Sartrienne à un programme de recherche*. Communication présentée aux IV^e Journées d'étude ACT'ING, Nouan Le Fuzelier, ACT'ING.
- Theureau, J. (2003). Les leçons apprises à travers le programme de recherche « cours d'action » de 1988 à 2003 et la question de l'articulation entre activité individuelle et activité collective. Dans *Actes du 38^e congrès de la SELF*. Paris: SELF.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.

- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse: Octarès.
- Thin, D. (2003). « Déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configuration. Dans D. Glasman (Éd.), *Programme interministériel de recherches sur le processus de déscolarisation* (p. 59-68). Paris: MEN-DEP.
- Thouroude, L. (2006). Conflits à répétition en milieux scolaires difficiles : quelles solutions ? *Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques*, 19, 119-136.
- Tieman, J. S. (2007). The Ghost in the Schoolroom: A Primer in the Lessons of Shame. *Schools: Studies in Education*, 4(2), 39–55.
- Tinning, R. I. (1987). *Improving teaching in physical education*. Victoria: Deakin University Press.
- Tochon, F. V. (1995). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47–57.
- Turcotte, S., Desbiens, J. F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J. P., & Tourigny, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, (13), 57-77.
- Urdan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of educational research*, 65(3), 213-243.
- Vadémécum. (2011). *Programme ÉCLAIR*. Paris: MEN.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

- van Zanten, A. (Éd.). (1997). *La scolarisation dans les milieux « difficiles » : politiques, processus et pratiques*. Paris: INRP.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*. Paris: Seuil.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.
- Vermersch, P. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves. Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire* (Thèse non publiée). Université Montpellier III, Montpellier.
- Veyrunes, P. (2005a, février). *Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe: un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire*. Communication présentée au Colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes.
- Veyrunes, P. (2005b). De l'activité individuelle à la notion de configuration d'activité : l'exemple de l'enseignement de la lecture en classe élémentaire. Dans *Actes Inégalités d'accès aux savoirs, processus cognitifs et rapports sociaux. Les transformations de la recherche en sociologie*. Poitiers.
- Veyrunes, P. (2006). Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : Une configuration de l'activité collective pour apprendre? Dans *Journées d'Etudes Didactique de l'Histoire et de la Géographie - Apprentissage des élèves et pratiques enseignantes : nouvelles perspectives de recherche*. Reims.

- Veyrunes, P., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe: exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67–76.
- Veyrunes, P., Durny, A., Flavier, E., & Durand, M. (2005). L'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves pour résoudre un problème de mathématiques à l'école primaire : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Education du Canada*, 31(2), 471-489.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2009). Configurations of activity: from the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research Papers in Education*, 24(1), 95–113.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Von Cranach, M., Kalbermatten, U., Indermühle, K., & Gugler, B. (1982). *Goal-directed action*. London: Academic Press.
- Vors, O. (2004). *La planification est-elle utile dans l'action ? Les usages du plan dans l'activité en classe chez des enseignants débutants* (Mémoire Master 2 Professionnel). Université Lille 2, Lille.
- Vors, O. (2006). *Analyse de l'activité et du cours de signification de deux collégiens (fort et faible) dans un dispositif de travail par atelier en gymnastique* (Mémoire Master 2 Recherche). Université Lille 2, Lille.

- Vors, O. (2008). La viabilité de l'engagement des élèves au travail comme condition à l'efficacité des apprentissages en Réseau Ambition Réussite. Dans *Actes du Symposium : « Viabilité et efficacité du travail enseignant dans la classe »*. Communication présentée au Colloque international AECSE « Efficacité et équité en éducation », Rennes: IUFM Bretagne.
- Vors, O. (2010). Réseaux ambition réussite. Instaurer un climat favorable de travail dans la classe. *Diversité. Ville école intégration*, 161, 103-105.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (submitted). Relation between students' physical activity and teacher management in French « difficult » classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2007a, octobre). *Articulation des activités de travail et de jeu en groupe dans une classe 'Réseau ambition réussite'*. Communication présentée aux IIIème biennale de l'AFRAPS. AEEPS, Montpellier, Université de Montpellier.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2007b). Apprendre et enseigner dans une classe 'Réseau ambition réussite' : le rôle des transgressions dans la viabilité du travail scolaire. Dans *Actes au colloque CD-ROM « Analyse des pratiques en EPS. Expériences marquantes et gestes professionnels »*. Clermont-Ferrand: Université Blaise Pascal.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2007c, octobre). *Analyse des conditions de la viabilité du travail collectif en classe d'EPS avec des élèves difficiles d'un Réseau ambition réussite*. Communication présentée aux XIIème Congrès International de l'ACAPS, Leuven, Universiteit Leuven.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2007d). La socialisation scolaire des élèves en 'Réseau ambition réussite' : une construction articulée avec des formes de sociabilité primaire conflictuelles. Dans *Actes au colloque CD-ROM « Compétences et socialisation »*, CERFEE et LIRDEF. Montpellier: Université de Montpellier.

- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008a). 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*, (2).
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008b). Éducation physique et sportive une autonomie contrôlée. Dans J. P. Zakhartchouk & R. Hatem (Éd.), *Travail par compétences et socle commun*, Repères pour agir (p. 176-182). Amiens: CRDP et Cahiers pédagogiques.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009a, novembre). *Configuration de l'activité collective dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite'*. Communication présentée aux journées Alain Durez, Créteil, Université Paris 12.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2009b). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS*, 18, 156-177.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2010a). Travail, transgressions et errance des élèves en milieu difficile : un compromis à gérer pour les enseignants d'EPS. Dans M. Cizeron & N. Gal-Petitfaux (Éd.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (p. 171-183). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2010b). Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles ». Entre terrain et recherche. *Enseigner l'EPS*, (248), 24-28.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2010c). Entre tolérance et efficacité. *Cahiers pédagogiques*, 481, 26-27.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011a). Managing pupils misbehaviour to increase the level of PE practice in French Compensatory Policy. Dans *Proceedings of Moving People, Moving Forward: Goals and Roles of Physical Education, Sport and Physical*

- Activity*. Communication présentée à l'AIESEP International Congress, Limerick: University of Limerick.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011b). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS*, (22), 96-115.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011c). Maintenir un engagement physique prédominant en classe d'EPS issue de la Politique d'Éducation Prioritaire. *Conseil Régional d'Auvergne*. Consulté août 2, 2011, <http://www.auvergnesciences.com/magazine-072011-maintenir-un-engagement-physique-predominant-en-classe-d-eps-issue-de-la-politique-d-education-prioritaire.html>
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Carnel, B. (2005, janvier). *Usage du plan en classe par l'enseignant novice : une aide à des actions privilégiées versus une cécité aux élèves*. Communication présentée au Colloque international AFRAPS-ARIS-EDPM, Louvain la Neuve, Université de Louvain la Neuve.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2008). Relations agressives entre élèves dans une classe d'éducation physique en collège 'ambition réussite' : perceptions croisées des élèves et de leur enseignant ? Dans *Actes de la Quatrième conférence mondiale sur la violence à l'école « La violence à l'école : une violence en contexte »*. Lisbonne: Faculdade de Motricidade Humana.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2010). Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR. *International Journal on Violence and Schools*, 11, 2-32.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Potdevin, F. (submitted). The form of viable classroom interaction in Compensatory Policy: A process of masquerade and ostentation. A case study in french physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ward, P. (2006). The philosophy, science and application of behavior analysis in physical education. Dans D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Éd.), *Handbook of Physical Education* (p. 3–21). London: SAGE.
- Ward, P., & O'Sullivan, M. (2006). The contexts of urban settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 248-362.
- Watkins, C. L. (1988). Project Follow Through: A story of the identification and neglect of effective instruction. *Youth Policy*, 10(7), 7–11.
- Weiner, L. (2003). Why is classroom management so vexing to urban teachers? *Theory into Practice*, 42(4), 305-312.
- Weyandt, L. L. (2006). *An attention deficit hyperactivity disorder primer*. New Jersey: Erlbaum.
- Wing, L. A. (1995). Play is not the work of the child: Young children's perceptions of work and play. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 223-247.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Wong, K. K., & Nicotera, A. C. (2004). Brown v. Board of education and the Coleman report: Social science research and the debate on educational equality. *Peabody Journal of Education*, 79(2), 122-135.
- Woods, P. (1978). Negotiating the demands of school work. *Journal of curriculum studies*, 10(4), 309–327.
- Yilmaz, S., & Sahinkaya, N. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2932–2936.

Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into practice, 18*, 163–169.

Zigler, E., & Styfco, S. J. (1994). Head Start: Criticisms in a constructive context. *American Psychologist, 49*(2), 127-132.

Liste des figures

Figure 1 : Vue d'ensemble du gymnase	94
Figure 2 : Organisation du matériel dans l'espace du gymnase.....	95
Figure 3 : Exemple de catégorisation des comportements de Soufiane lors de la leçon 1 et répartition (en %) du temps d'engagement dans chaque catégorie	105
Figure 4 : Exemple des positions et déplacements de l'enseignant et des élèves dans le gymnase lors de la supervision active d'une séance	111
Figure 5 : Exemple d'ALT-PE collectif moyen des élèves d'une classe lors d'une séance ..	114
Figure 6 : Profil moyen des comportements des 22 élèves étudiés avec l'ALT-PE	124
Figure 7 : Catégorisation des comportements de Soufiane à l'atelier 'Voler' et répartition (en %) du temps d'engagement dans chaque catégorie (code : 3 Soufiane 1/4).....	125
Figure 8 : Extrait de comportement mettant en relation la présence des pairs de Soufiane avec ses comportements transgressifs	140
Figure 9 : Zone d'occupation de l'espace par les élèves dans le gymnase lors d'une leçon (3 Classe 1/4).....	177
Figure 10 : Positions et déplacements des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Classe 1/4)	179
Figure 11 : Zone d'occupation de l'espace par l'enseignant W. et des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4).....	181
Figure 12 : Positions et déplacements de l'enseignant W. et position des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4).....	183
Figure 13 : Positions et déplacements de l'enseignant W. et des élèves dans le gymnase d'une leçon (3 Enseignant W. 1/4).....	186
Figure 14 : ALT-PE des comportements des 13 élèves de la classe lors d'une séance (3 Classe 1/4)	190
Figure 15 : Comportements hors-tâche de tous les élèves en début de séance (3 Classe 1/4)	195
Figure 16 : Répartition du nombre d'élèves dans les ateliers au cours du temps (3 Classe 1/4)	197
Figure 17 : Students' Classroom Agenda Model (J. D. Allen, 1986, p. 445)	215

Liste des tableaux

Tableau 1 : Enquête exploratoire sur les pratiques de classe dans les établissements « difficiles ».....	87
Tableau 2 : Récapitulatif des contextes d'étude (établissements, classes, participants, dates des leçons)	91
Tableau 3 : Catégories de codage des comportements inspirées de l'outil ALT-PE (Gal- Petitfaux & Cizeron, 2005)	104
Tableau 4 : Extrait de la chronique des comportements de Soufiane et de l'enseignant	106
Tableau 5 : Extrait du protocole à deux volets d'un élève	107
Tableau 6 : Extrait du cours d'action de Soufiane	108
Tableau 7 : Extrait du codage des comportements de toute une classe.....	113
Tableau 8 : Exemple de mise en concordance temporelle des matériaux des cours d'expérience de l'enseignant et d'un élève	115
Tableau 9 : Extrait des déplacements et des comportements des élèves et de l'enseignant ..	117
Tableau 10 : Le cours d'action de Soufiane dans l'Atelier 'Voler' (code 3 Soufiane 1/4)....	129
Tableau 11 : Chronique des comportements et de la position des élèves concernés par la séquence de glissades (3 Classe 1/4).....	193
Tableau 12 : Comparaison des formes studieuse et transitoire de la configuration d'activité collective en classe	199

Annexes

Annexe 1 : Reconstruction du cours d'action individuel-social de Soufiane à l'atelier 'Voler'

Code : 3 Soufiane 1/4

Exemple détaillé de notre démarche méthodologique, avec l'étude de cas de l'élève Soufiane à l'atelier 'Voler'

Nous décrivons et analysons l'activité de Soufiane dans l'atelier 'Voler' en trois étapes :

Premièrement, nous procéderons à la description dans un tableau : a) du cours du comportement de Soufiane au fil de la leçon et conjointement b) des verbalisations qu'il livre dans l'entretien d'autoconfrontation pour expliciter ses actions.

Deuxièmement, nous dégagerons le profil de comportements de Soufiane et son temps d'engagement dans chaque catégorie de comportements.

Troisièmement, nous présenterons le cours d'action de Soufiane, c'est-à-dire les éléments de signification qui structurent ses comportements au fil de la leçon : ses préoccupations, ses représentations, ses connaissances. Puis nous en dégagerons les régularités.

1 Chronique des actions en classe et verbatim d'autoconfrontation

La construction de la chronique des actions de Soufiane en classe consiste à présenter :

- le décours temporel (colonne 1) ;
- les unités de comportement de Soufiane codées à l'aide de l'outil ALT-PE, la position de l'enseignant, ainsi que le groupe ou l'élève à qui l'enseignant s'adresse (colonne 2) ;
Nous procédons par un codage a) en majuscule des comportements de Soufiane, et en minuscule des comportements de l'enseignant ; ainsi que b) par un jeu de couleur, pour faciliter une vision instantanée des comportements codés ;
- la description du comportement (colonne 3) ;
- des extraits de verbatim d'entretien d'autoconfrontation.

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
0:00:20	ONw o-gr	Après avoir été équipé du micro, Soufiane rejoint son atelier (l'atelier 'Voler'). Il rigole quelques secondes avec ses camarades tout en allant dans la file d'attente.
0:00:30	Oft o saut	Arrivé à la zone de départ de la file, Soufiane regarde sur le côté, en direction de l'atelier 'Franchir' (où se trouve le professeur) puis s'élance pour faire un salto sur son atelier.
0:00:40	ONw o-gr-sc	Samira passe. L'enseignant dit : « STOP, Samira les chaussures. Les chaussures les garçons ». Soufiane attend, à la queue, son tour pour passer.
0:00:50	ONm	Soufiane va enlever ses chaussures puis revient sur son atelier.
0:01:00	ONw	Il attend pour passer, il est prêt à s'élancer mais d'autres élèves lui coupent la route.
0:01:10	OFi	Aris vient de l'atelier de côté. Parle à Soufiane : « ahh, tu pues des pieds », le pousse. Soufiane lui répond en rigolant : « c'est toi qui pues des pieds, t'es une grande saucisse ». Ils chahutent tous les deux.
0:01:20	ONw	Puis Aris s'en va. Soufiane se met derrière Samira pour passer.
0:01:30	MOi	Sans attendre son tour, Soufiane double, s'élance et fait un saut droit avec les jambes un peu fléchies.
0:01:40	ONw	Soufiane revient tranquillement dans la file d'attente.
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Alors je sais pas, t'as pas de commentaire à me faire par rapport à à à à... (...) Par rapport à... là, tu attendais quoi là, par exemple ? SOUFIANE : Là, ben là j'attendais qu'il passe. CHERCHEUR : tu attendais que chacun passe ? SOUFIANE : Ouais. CHERCHEUR : Vous avez votre ordre de tour ? SOUFIANE : Oui. CHERCHEUR : Et tu savais quoi faire ? SOUFIANE : Ouais, c'était marqué là-bas sur la feuille (<i>il montre l'endroit sur la vidéo</i>). CHERCHEUR : D'accord, donc dès le début les feuilles, elles étaient installées ? SOUFIANE : Ouais. CHERCHEUR : D'accord, et tu savais alors ! tu l'avais lue la feuille ? SOUFIANE : Ouais, il fallait, il (<i>le professeur</i>) nous a dit on installe le matériel. Il nous a expliqué avant. Après il nous a donné les feuilles et on a posé les tapis tout ça. Après il nous a dit ce qui fallait faire. (...) Après il devait nous ramener (<i>faire un regroupement</i>) et on devait faire ça (<i>des démonstrations</i>) devant lui. Comme une interrogation, en fait. CHERCHEUR : D'accord, d'accord, donc là, là tu vas essayer de faire ce qu'il y a écrit sur les feuilles. SOUFIANE : Ouais. CHERCHEUR : D'accord.</p>		
0:01:50	Oft saut	Erguez s'élance devant lui pour faire un saut type « karaté » (coup de pied en l'air). Soufiane le suit en faisant le même saut. SOUFIANE : « oui, on s'amusait un peu là. Rires. Eux (<i>il parle de ses camarades</i>), ils veulent s'amuser »
0:02:00	ONw	Soufiane revient se placer en file d'attente. Le surveillant (qui n'avait pas bien compris son rôle "caméraman neutre") l'interpelle en disant : « hé assure ! »
0:02:10	ONw	Soufiane s'exclame en écartant les bras : « ouais ».
0:02:20	ONw	Aris lui passe devant pour faire un saut. Soufiane lui dit : « bouge, bouge ! »
0:02:30	Oft	Aris revient de son saut et tient le bras de Soufiane pour l'empêcher de passer.

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
0:02:40	Oft saut	<p>Soufiane agacé lui dit : « ben arrête, arrête aussi » et part pour un salto. La réception est sur les fesses et il crie : « ouais » en se tournant vers la caméra. Le surveillant lui dit : « j'ai rien vu, recommence ». Soufiane répond : « attend » et s'élance de nouveau pour faire un salto.</p> <p>Aris l'appelle. Soufiane répond : « quoi, j'arrive attend » puis se lance pour un nouveau salto. Il retombe sur les pieds cette fois-ci et il fait différents signes à la caméra en criant : « ouah, yé yé... »</p>
<p>Extrait d'entretien : SOUFIANE : Oh là là, oh là là ! CHERCHEUR : Alors là, explique moi un peu, tuuu, tu ...sur ce que l'on vient de voir, à ce moment-là, ... tu voulais faire quoi... tu m'as dit qu'au début, il y avait la fiche, mais bon... ? SOUFIANE : Euh, ouais en fait j'ai lu. Mais après je me suis dit il nous laisse un peu de temps pour s'amuser un peu. Je me suis dit avec la caméra, on va rigoler un peu. CHERCHEUR : Ah, par rapport à la caméra ? SOUFIANE : Oui ben, je savais. Même Aris y savait. C'était pour rigoler. CHERCHEUR : Ah d'accord et si tu n'avais pas été filmé, tu n'aurais pas fait ça ? SOUFIANE : Si, on se serait amusé, on aurait fait des trucs comme ça, mais quand même... CHERCHEUR : D'accord, en fait c'est pour faire le spectacle. SOUFIANE : Ouais. CHERCHEUR : D'accord.</p>		
0:02:50	ONw	<p>En regardant la caméra, il revient se placer à une dizaine de mètres du trampoline. Aris (qui est censé travailler dans l'atelier voisin) passe à côté de Soufiane. Soufiane lui dit : « tu as une grande moustache », puis il rigole.</p>
0:03:00	Oft saut	<p>Sans attendre, Soufiane s'élance pour un nouveau salto vrillé.</p>
0:03:10	ONw	<p>Puis il revient au départ de la file d'attente. Le chercheur vient vers lui pour vérifier le bon fonctionnement du micro ; il lui demande de le mettre sous sa veste.</p>
0:03:20	ONw	
0:03:30	Oft	<p>Soufiane s'élance et fait un salto avant avec réception sur les fesses. Il se retourne vers Gérald et dit : « yé ! ». Il en refait un immédiatement et arrive sur les pieds en disant : « yé, formidable, tu as vu Gérald ? magnifique ! ».</p>
0:03:40	Oft	
0:03:50	Oft	
0:04:00	Oft	
0:04:10	Oft saut	
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Sur quoi tu te concentrais là.... sur quoi tu te concentres quand tu fais ton salto? SOUFIANE : Ben de bien le faire. CHERCHEUR : Ouais mais pour bien le faire, ben justement...tu te dis ? ben je me lance, ... ? SOUFIANE : Nonn, là, je me dis : « saute bien ». CHERCHEUR : Oui mais c'est quoi sauter bien ? SOUFIANE : (<i>hésitant</i>) Ben c'est l'impulsion ? CHERCHEUR : Oui, ben j'en sais rien moi, je te demande. SOUFIANE : Oui mais moi je veux bien le faire parce que j'ai dit : « c'est pour Gérald ». CHERCHEUR : Oui c'est « spécial dédicace ». Mais euh...mais l'impulsion, tu te concentres, tu te dis, il faut que je tape plus fort ? il faut que ... SOUFIANE : Ouais, il faut que je..., appuyer fort, comme ça je prends de la hauteur, après je ferai un beau salto. CHERCHEUR : D'accord et donc tu te concentres sur « bien t'appuyer » ? SOUFIANE : Ouais. CHERCHEUR : C'est tout ? SOUFIANE : Ouais,.... Et bien faire le mouvement aussi. CHERCHEUR : C'est quoi le mouvement ? SOUFIANE : Ben faire une pirouette en l'air quoi. CHERCHEUR : Ouais mais qu'est ce qui déclenche.... parce que, ça, je vois une pirouette en l'air mais je sais pas, il existe 50 méthodes pour ...euh ...</p>		

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
<p>SOUFIANE : Ben, je saute, je m'incline et après je monte, après je rentre ma tête à l'intérieur du ventre et je lance mes pieds de l'autre côté. CHERCHEUR : Tu te concentres sur « je vais rentrer ma tête et je lance mes pieds ». SOUFIANE : Ouais, je pousse sur mes pieds, après je rentre ma tête et je retombe sur les pieds. CHERCHEUR : D'accord.</p>		
0:04:20	ONc	Il se tourne vers Tony et lui fait : « ben...vas-y, fais "le retourné" toi »
0:04:30	ONc	Tony le fait et Soufiane dit: « oh la la Tony, on applaudit » !
0:04:40	Oft saut	Soufiane fait de nouveau un salto. Puis retourne à son point de départ en regardant ce que font ses camarades. Il rigole en regardant Erguez faire une tentative de salto.
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Et là pareil, à chaque fois que tu fais un salto tu te dis, ben je me concentre sur...les pieds; euh...rentre la tête, lancer les jambes ? chaque fois ? SOUFIANE : Pas à 100%, des fois je, je veux m'amuser. CHERCHEUR : D'accord et quand tu t'amuses, tu essaies de penser à rien ? je sais pas moi, je te demande ?? SOUFIANE : Ben si, quand on veut vraiment le faire, on se concentre à fond et quand on veut pas le faire on fait un salto comme ça, pour le plaisir. CHERCHEUR : D'accord, pour le plaisir, ça veut dire sans penser à rien ? SOUFIANE : Ouais.</p>		
0:04:50	Oft saut	Soufiane arrive au niveau de Tony et lui dit : « je vais faire un de ces trucs! ». Puis il fait un salto karaté en direction d'Erguez qui vient de passer. Il fait tomber le tapis.
0:05:00	ONm	Il remet les tapis. Sur le chemin du retour, il gêne Erguez qui s'élanche en faisant semblant de lui donner un coup de pied.
0:05:10	Oft saut	Il s'élanche et fait un salto tendu vrillé. La réception est parfaite. Il dit à haute voix « oh, magnifique ! »
0:05:20	ONc	Tony passe à côté de lui et lui dit « hé, il faut lire la feuille ». Soufiane fait demi-tour et se dirige vers la feuille. Elle est plaquée contre le mur à côté de l'atelier. Il la regarde cinq secondes puis retourne au point de départ.
0:05:30	ONc	
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Et là, tu fais quoi juste après ton salto tendu ? tu es allé voir la fiche ? SOUFIANE : J'ai pas vu. CHERCHEUR : T'as pas vu...hop, on revient...voilà (il recule la vidéo) SOUFIANE : Ouais, je vais voir la fiche. CHERCHEUR : Et j'ai entendu quelque part, « faut lire la fiche »... c'est quelqu'un qui t'a dit ça ? SOUFIANE : Je sais pas, c'est..., je crois que ouais il fallait lire la fiche parce que...après il (<i>le professeur</i>), il interrogeait pour euh... CHERCHEUR : Et après, pourquoi tu y es allé à ce moment-là. Pourquoi ce moment-là, pas un autre, pourquoi t'as pas continué à t'amuser ? SOUFIANE : Ben je sais pas. Je voulais commencer à m'amuser d'abord. Puis je savais qu'il nous interroge. Donc 5 minutes avant qu'il nous interroge, j'essaie de voir la fiche... comme ça. CHERCHEUR : Et en fait, c'est...tu t'étais assez amusé, tu t'es dit je vais voir la fiche ? SOUFIANE : Non en fait, je voulais voir qu'est-ce qu'il y avait et si y'avait d'abord des choses que je comprenais pas, je vais voir le professeur comme ça, il me dit c'est quoi. CHERCHEUR : D'accord, d'accord et là finalement il y a des choses...euh tu comprends tout quand tu la lis. SOUFIANE : Y'avait le salto carapé que j'avais pas compris alors j'ai demandé... CHERCHEUR : D'accord, tu as demandé à M. W. (<i>l'enseignant</i>). SOUFIANE : Ouais CHERCHEUR : C'est ça ?... et juste avant, tu es allé voir la fiche parce que il y avait...j'ai entendu quelqu'un qui a dit : « faut voir la fiche », ou parce que tu allais être évalué, ou alors parce que tu t'es dit : « bon ben je me suis assez amusé ». SOUFIANE : Ouais mais de toute manière j'allais la voir mais... comme il m'a dit ça, je me suis dit, je vais la voir de suite. Comme ça après je serai tranquille, comme ça je peux être évalué. CHERCHEUR : D'accord, et c'est important. Tu aurais très bien pu ne pas aller voir la fiche et te dire de toute façon je m'en fous de l'évaluation, c'est pas important. Y'en a certains qui me répondent ça.</p>		

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
<p>SOUFIANE : Non, en fait il faut s'amuser et avoir une bonne note aussi. CHERCHEUR : Ahh d'accord, tu gères toi ! SOUFIANE : Ben oui.</p>		
0:05:40	Oft saut	Il fait un saut karaté.
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Et là tu as regardé la fiche mais tu viens de faire un saut karaté là ? SOUFIANE : Ouais ça c'est pour s'amuser encore. CHERCHEUR : D'accord. Tu as vu sur la fiche...euh...euh en fait je comprends pas pourquoi à un moment tu vas voir la fiche, tu m'as dit que tu comptais aller la voir et comme il y a quelqu'un qui te l'a dit hop t'es allé la voir. Et après hop tu fais un élément qui n'est pas de la fiche ? ça je comprends pas ? SOUFIANE : Je sais pas. Je sais pas sur le coup, je me disais pas ça. Non parce que sur le coup il fallait faire un demi-tour et tout ça, je me suis dit ça va être facile. Alors j'ai continué à m'amuser un petit peu. CHERCHEUR : D'accord, ah oui tu as vu la fiche et tu t'es dit globalement ça va être facile alors je vais m'amuser encore un peu. Ah tu vois parce que moi, sur les images quand je les regarde, je comprends pas forcément. Alors que si tu m'expliques comme ça je comprends tout.</p>		
0:05:50	OFi	Tony repasse et au moment de prendre son appel, Soufiane lui fait peur en faisant mine de lui donner un coup de pied.
0:06:00	ONw	Soufiane revient au point de départ.
0:06:10	i	L'enseignant arrive sur l'atelier.
0:06:20	ONw	Soufiane attend quelques secondes. Puis va pour passer mais le professeur rajoute un tapis. Pendant que le professeur met le matériel, Soufiane rebondit sur le trampoline.
0:06:30	i	
0:06:40	ONw	Le professeur finit d'installer les tapis. Soufiane retourne au point de départ.
	i ONw i ONw i	
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Voilà, explique-moi ce qui se passe ? SOUFIANE : Ben j'attends que les autres sortent. CHERCHEUR : Que les autres sortent ? SOUFIANE : Ouais qu'ils sortent du tapis...ils sont en train de le changer je crois... Ouais ils sont en train de le changer.</p>		
0:06:50	Moi i sc	Il fait un saut mais tombe à la réception. Le professeur lui demande ce qu'il a voulu faire, il répond : « un demi-tour ». L'enseignant lui demande de l'aider à placer les tapis pour protéger la zone de réception.
<p>Extrait d'entretien : CHERCHEUR : A ce moment-là, alors pourquoi tu as fait un demi-tour ? SOUFIANE : Comme ça parce qu'il y avait le prof, je sais pas... CHERCHEUR : Tu t'en souviens pas, tu arrives pas à t'en souvenir ? SOUFIANE : Oui là je suis sûr c'est parce qu'il y avait le prof, et j'ai fait un demi-tour devant lui. Il rigole.</p>		
0:07:00	ONm i sc	Il aide le professeur à placer les tapis
0:07:10	ONw i	La réinstallation du matériel étant finie, le professeur quitte l'atelier et Soufiane retourne au point de départ.
0:07:20	Oft saut	Sur son retour il regarde un attroupement d'élèves au fond de la salle. (Ce sont les élèves d'une autre classe qui viennent de finir leur cours d'EPS). Soufiane interpelle un élève de cette autre classe « Hé Gary ». Puis fait un salto tendu.
0:07:30	Oft	Il sort de son atelier et se dirige vers le groupe d'élèves au fond de la salle. Il les
0:07:40	Oft	salue, discute un peu avec eux, puis retourne sur son atelier.

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
0:07:50	Oft	
0:08:00	Oft	
0:08:10	MOi	En revenant à son atelier, il croise Samira et lui dit : « hé tu as le droit aux chaussures toi ! » (Samira a ses chaussures aux pieds, alors que l'enseignant avait demandé à tous les élèves de les enlever). Puis il s'élance pour faire un saut demi-tour, dont il rate la réception. Le saut a une grande amplitude mais à la réception Soufiane est emporté par son élan et ne parvient pas à rester debout.
Extrait d'entretien : CHERCHEUR : Et là tu as tenté... ? SOUFIANE : En fait, il était dur le demi-tour, j'ai essayé de le refaire CHERCHEUR : Ah, tu l'avais pas réussi du premier coup alors tu as essayé de le refaire ? SOUFIANE : Ouais et là je l'ai raté je crois.		
0:08:20	OFi o	En retournant au point de départ, Soufiane voit qu'Arès et Mohamed portent un tapis. Il sort de son atelier pour mettre un coup de pied dans leur tapis. Il rigole. Arès lui dit «arrête, je le remets là-bas. Je le remets là-bas Monsieur » (le professeur les regarde).
0:08:30	OFi i	
0:08:40	ONw	Soufiane revient au point de départ de son atelier et demande à Tony « on fait quoi ?... pirouettes cacahouètes ».
0:08:50	Oft o sc saut	Il fait un salto demi -vrille. Le professeur intervient de loin « Non, non non non ! on ne fait que les exercices demandés. !! » l'enseignant s'approche et vient parler directement à Soufiane «on ne fait pas de salto ».
0:09:00	ONw i	Soufiane revient se placer au point de départ.
0:09:10	Moi i	Exécute un saut groupé en disant « saut groupé ». A la réception Soufiane est encore groupé. Il ajoute « Ça s'est fait ! » puis se dirige vers la fiche.
Extrait d'entretien : SOUFIANE : « saut groupé », les seuls trucs, c'étaient des trucs de gamins qu'il fallait faire. CHERCHEUR : D'accord, donc il y avait le saut groupé. Tu te balades en saut groupé, tu y arrives facilement. SOUFIANE : Oui ça va, il fallait sauter haut, puis bien ... regrouper. CHERCHEUR : Et on a vu que tu as fait ton salto, après... pourquoi tu as arrêté et t'as pas continué à faire des saltos ? SOUFIANE : Parce que fallait faire..., parce que je crois qu'il avait dit : il reste 2 minutes avant que je vous interroge. CHERCHEUR : D'accord et en plus il était passé et il avait dit faut pas faire ça. SOUFIANE : Ouais, je crois. CHERCHEUR : C'est parce qu'il était à côté que tu faisais ça ? c'est ça ? Et donc là tu as fait le saut groupé et qu'est-ce que tu en as conclu ? SOUFIANE : Ben je sais le faire c'est facile.		
0:09:20	ONc i sc	Regarde la fiche et se dirige vers le professeur « eh monsieur c'est quoi un saut carpé? » Le professeur « Ben carpé, c'est quoi ? je l'ai montré à Tony tout à l'heure ». Tony fait la démonstration. Soufiane demande au professeur : « comme ça ? » en se dirigeant vers le mini trampoline.
Extrait d'entretien : SOUFIANE : Il fallait faire le saut carpé, c'est-à-dire écarter les jambes CHERCHEUR : Et donc après ton saut groupé, on va y revenir (<i>l'image est calée à cet endroit là</i>). Ce que je ne comprends pas, parce que je ne sais pas ce qu'il se passe dans ta tête. Tu dis là c'est facile et tu vas voir la fiche pour ...pour voir ce qu'il y a d'autre ? c'est ça ? SOUFIANE : Ouais pour le groupé. Je me dis c'est bon, suivant. Et je vais voir le professeur pour lui demander ce que c'est un saut carpé.		

Temps	Codage du comportement de SOUFIANE et de l'enseignant	Comportement de Soufiane en classe
0:09:30	Moi i sc	Il exécute un saut carpé avec les jambes fléchies. Le professeur dit « voilà » puis change d'atelier.
0:09:40	ONw	Soufiane retourne en file d'attente.
0:09:50	MOi	Aris passe devant Soufiane qui s'apprêtait à passer. Soufiane dit « bouge Aris ! » puis s'élanche. Aris fait mine de lui donner un coup de pied alors il fait un saut droit.
0:10:00	ONw	Puis il repasse et réussit un saut carpé.
0:10:10	MOi	Revient dans la file et demande à Tony « groupé c'est quoi ? » Tony « C'est en boule, en boule » Soufiane « ah ouais » puis fait un saut groupé. Il reste groupé à la réception.
0:10:20	OFt	Soufiane veut passer mais Aris (qui vient de l'atelier voisin) lui coupe sa course d'élan. Soufiane : « Niquemouk ! ». Puis il revient au point de départ pour reprendre à nouveau son élan. Aris vient à côté de lui. Soufiane lui dit en rigolant : « hé va dans ton groupe ! ». Aris s'élanche pour sauter sur le trampoline. Soufiane part juste derrière et fait mine de lui donner un coup de pied alors qu'Aris est encore en zone de réception. Une fois revenu au point de départ de la course d'élan, Aris et Soufiane chahutent. Ils se retiennent (par le bras), font mine de partir, se regardent l'un et l'autre, se poussent... On entend le professeur siffler et dire « stop, vous allez venir ici » Sans attendre, Soufiane ainsi que ses camarades se dirigent vers l'enseignant. Puis ils s'assoient autour de lui.
0:10:30	OFi	
0:10:40	OFi	
0:10:50	OFi	
0:11:00	OFi	
0:11:10	OFi	
<p>CHERCHEUR : Qui avait fait les groupes ?</p> <p>SOUFIANE : Je crois que c'est M. W.</p> <p>CHERCHEUR : Ouais sinon tu te serais mis avec Aris ? c'est ton meilleur copain de la classe Aris ?</p> <p>SOUFIANE : Ouais ça va.</p> <p>CHERCHEUR : Qui c'est tes meilleurs potes ?</p> <p>SOUFIANE : Lui et Mohamed.</p> <p>CHERCHEUR : Ah oui, Mohamed aussi ?</p> <p>SOUFIANE : Oui c'est tous des petits « jnoun ».</p> <p>CHERCHEUR : C'est quoi des « jnoun » ?</p> <p>SOUFIANE : Ils font leur coup en douce.</p> <p>CHERCHEUR : Des « jnoun », c'est des juifs ?</p> <p>SOUFIANE : Nnnnoonn ! c'est des petits diables, des petits méchants. Surtout Mohamed, il me fait rigoler. Eux (Mohamed et Aris) c'est des petits jnoun (des petits diables), ils font pleins de coups en douce (...). Je l'aurais fait l'exercice si j'avais été seul. Comme on est entre copains et ben voilà on s'amuse.</p>		

2 Catégorisation des comportements de Soufiane dans l'atelier

Les résultats concernant les comportements produits par Soufiane pendant l'atelier 'Voler' sont présentés en quatre points : a) le profil des comportements de Soufiane à l'atelier (répartition schématique en fonction du temps qu'il consacre à chacun de ses comportements) ; b) les comportements de Soufiane conformes aux prescriptions de l'enseignant (MO et ON) ; c) les comportements de Soufiane non conformes aux prescriptions de l'enseignant ; d) le temps d'engagement moteur de Soufiane dans la pratique gymnique.

Le profil des comportements

La figure A montre comment Soufiane répartit son temps d'occupation pendant la leçon, c'est-à-dire le spectre des comportements qu'il produit et le temps qu'il y consacre.

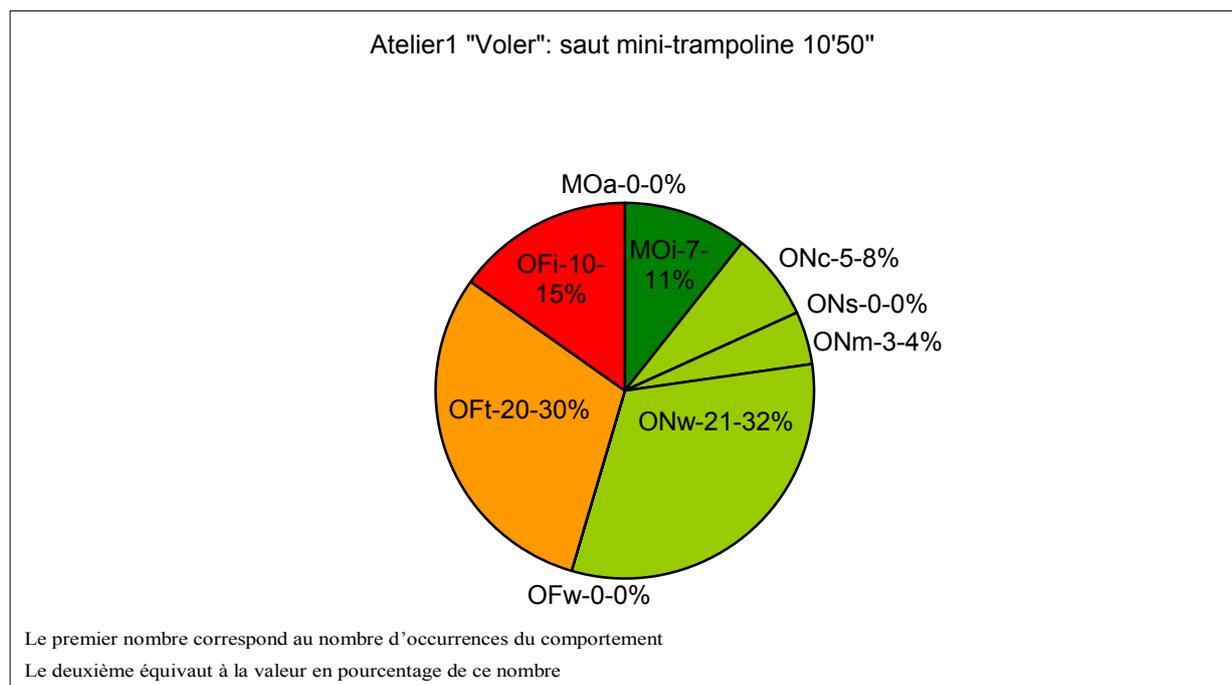


Figure A : Catégorisation des comportements de Soufiane à l'atelier 'Voler' et répartition (en %) du temps d'engagement dans chaque catégorie.

Le comportement de Soufiane est décrit à deux niveaux a) son adéquation avec les prescriptions de l'enseignant et inversement b) son inadéquation face à ces mêmes prescriptions.

2.1 Les comportements conformes aux prescriptions de l'enseignant

Les résultats montrent que les comportements de Soufiane correspondant aux prescriptions de l'enseignant sont fortement majoritaires. Ils représentent approximativement la moitié de ses actions (55%). Ils sont représentés en vert (Figure A). Ils regroupent :

- le temps d'engagement moteur consacré aux exercices prescrits est de 11% (MOa=0% ; MOi=11%) ;
- *l'academic learning time in physical education* (ALT-PE) qui correspond à l'activité motrice appropriée de Soufiane est de 0% (MOa = 0%) ;
- Soufiane consacre ce temps à s'exercer aux habiletés gymniques demandées, mais avec un niveau de réalisation motrice insuffisant par rapport aux critères d'exécution énoncés par l'enseignant et écrits sur la fiche de travail (MOi= 11%) ;

Le manque de qualité d'exécution motrice est dû à deux raisons principales : des gestes approximatifs (Soufiane reste groupé à la réception du saut groupé, ou bien il ne tend pas complètement les jambes durant l'envol du saut carpé) ; des réceptions non stabilisées (Soufiane tombe ou se rééquilibre en faisant des pas vers l'avant lors du saut ½ tour).

Ces sauts ont lieu pour six d'entre eux (sur sept essais) après 6 :50 depuis le commencement de l'atelier. Ils sont donc concentrés principalement vers la fin ;

- le temps d'attente pour prendre son tour et de concentration pour passer est de 31% (ONw). Dans cet atelier, ce pourcentage correspond principalement au remplacement de Soufiane dans la file d'attente. Même dans ces périodes d'inactivité (ONw), sa préoccupation est orientée vers une pratique physique (à 1'40'', il attend que ses camarades passent ; entre 6'10''-6'30'', il attend que les tapis soient remis...) ;

Généralement, Soufiane fait son saut, se retourne et vient se replacer rapidement en regardant autour de lui. Les élèves de l'atelier n'étant pas nombreux (4 élèves), la file d'attente est courte ; en général, Soufiane n'attend pas longtemps, pas plus de 5 secondes (12 fois sur 15 ils ne sont codés qu'une fois, c'est-à-dire que leur durée est inférieure ou égale à 10 secondes). Leur fréquence d'apparition est régulière, on les retrouve tout au long de l'atelier ;

- le temps d'engagement dans une activité sociale (ONs) est de 0% ;
- le temps d'engagement dans une activité cognitive (ONc) est de 8%. Il se caractérise ici par a) l'observation de la fiche (pendant l'installation du matériel, au milieu de l'atelier à 5'20'' et à la fin à 9'20''), b) l'observation de Tony (pendant toute une période de 4'20'' à 5'50'' Soufiane regarde les sauts que fait Tony, l'interpelle pour qu'il regarde ses propres

sauts et écoute son conseil d'aller voir la fiche) et c) l'écoute de l'enseignant. Quand l'enseignant s'adresse à Soufiane, ce dernier fait ce qu'il lui dit (à 7' il remet les tapis ; à 8'50'' il arrête de faire des saltos). D'autre part, Soufiane sollicite aussi le professeur pour qu'il l'aide à comprendre la fiche (à 9'20'' pour comprendre le saut carpé) ;

- le temps d'engagement dans une activité de management du matériel (ONm) est de 5%. Ici Soufiane remet en place le matériel parce que le professeur le lui demande (à 7'), enlève ses chaussures (à 0'50'') et remet le tapis qu'il a fait tomber à 5'.

2.2 Les comportements non conformes aux prescriptions de l'enseignant

Les résultats montrent que 45% des comportements de Soufiane ne sont pas conformes aux attentes du professeur. Codés en couleurs « chaudes » (Figure A), ils correspondent au :

- temps d'engagement dans un comportement d'attente passive révélant un désengagement de Soufiane (OFw) est de 0%. Il ne manifeste aucun comportement de passivité, de désœuvrement dans l'attente. Sur cet atelier, Soufiane manifeste toujours un comportement d'attente qui révèle son engagement à prendre son tour pour passer ;
- temps d'engagement dans une activité « hors tâche » mais non perturbatrice pour d'autres élèves (OFt) est de 30%. Treize fois sur vingt occurrences, ce temps correspond à des saltos. Les comportements OFt sont principalement présents sur la première moitié de la rotation (14 occurrences sur 20). La durée des actions hors tâche est le plus souvent d'une dizaine de secondes. Il n'y a que deux fois où ces comportements s'étalent dans le temps (de 3'30'' à 4'20'' et de 7'20'' à 8'10). Ils durent 50 secondes consécutives. Les OFt viennent à disparaître à 8'50'' ;
- temps d'engagement dans une activité déviante et perturbatrice pour d'autres élèves de la classe (OFi) est de 15%. Ici, la majorité de ces comportements perturbateurs sont dirigés vers Aris. Soufiane chahute avec lui (lorsque Aris vient le voir dans son atelier à 1'10'', il se moque de ses pieds et de sa moustache ; idem de 10'20'' à 11'10'' ils se gênent mutuellement pour passer ; et à 8'20'' Soufiane va dans l'atelier d'Aris pour shooter dans le tapis que ce dernier est en train de porter).

Le temps d'engagement moteur dans la pratique gymnique

Soufiane a un fort temps de pratique gymnique. L'activité gymnique, qu'il s'agisse de la réalisation des habiletés gymniques demandées (MO) ou d'habiletés gymniques non demandées (OFt saut = 75% des OFt) représente un temps d'occupation important (33,5%¹⁶).

3 Le cours d'action de Soufiane : Atelier 'Voler'

Temps	ALT-PE Comportement de l'enseignant	Comportement de Soufiane	ALT-PE Codage de l'unité de compor tement	Préoccupation	Representamen	Connaissance
0:00:20	o-gr	Rigole attend	ONw			
0:00:30	o	Fait un salto	OFt saut			
0:00:40	o-gr-sc Enlevez les chaussures	Attend	ONw			
0:00:50	o	Enlève ses chaussures	ONm			
0:01:00	o	Attend	ONw			
0:01:10	o	Chahute avec Aris	OFi			
0:01:20	o	Se replace	ONw	Réaliser les exercices de la fiche	La mémoire des exercices prescrits sur la fiche	Sait ce qu'il y a à faire à l'atelier 'Voler' ; sait que ce qu'il y a faire est marqué sur la feuille
0:01:30	o	Fait un saut droit	MOi			
0:01:40	o	attend	ONw	Respecter l'ordre de passage dans la file ; attendre son tour pour passer		
0:01:50	o	Fait saut karaté	OFt saut	S'amuser en en imitant le saut de l'élève devant lui.	La présence de son camarade proche de l'aire de réception.	Sait que ses camarades veulent s'amuser ; sait que des sauts style karaté permettent de s'amuser ensemble.
0:02:00	o	Se replace	ONw	Profiter du temps libre laissé par l'enseignant pour s'amuser dans le groupe ; faire des sauts spectaculaires pour s'amuser ensemble.	Les sauts spectacles.	Sait que le professeur laisse un peu de temps au début de l'atelier pour s'amuser.
0:02:10		Attend				
0:02:20						
0:02:30						
0:02:40		Fait des saltos				
0:02:50	o	Se Replace	ONw			
0:03:00	o	Fait un salto	OFt saut			
0:03:10	o	Se replace	ONw			
0:03:20	o	Annonce son saut	ONw			
0:03:30	o	Fait une série de salto en prenant le caméraman pour témoin	OFt saut	Bien faire le salto avant ; bien se concentrer sur l'impulsion : appuyer fort pour aller haut ; bien se concentrer sur la réception : rentrer la tête et retomber sur les pieds ; se donner en spectacle devant le caméraman en réussissant le salto.	La présence du caméraman est l'occasion de se donner en spectacle ; la mémoire de la fiche d'atelier et des fondamentaux.	Pour se donner en spectacle devant le caméraman (et les autres), il faut bien faire le salto et le réussir - Sait ce qu'il faut faire pour réussir un salto avant : monter haut (impulsion) et retomber sur les pieds (impulsion stabilisée) - Pour bien faire le mouvement, il faut se concentrer sur ce qui était demandé sur la fiche.
0:03:40						
0:03:50						
0:04:00						
0:04:10						
0:04:20	o	Regarde Tony	ONc			
0:04:30						
0:04:40	o	Fait un salto	OFt saut	Faire un salto juste pour le plaisir de passer - Inciter Tony à montrer lui aussi le salto et le regarder – s'amuser ensemble en se regardant faire des sauts.	Les sauts que font ses camarades – La façon dont Tony et Erguez réalisent le salto.	Pour s'amuser, on se regarde en faisant le salto avant - Quand on veut travailler, on se concentre à fond sur le saut sinon on passe comme ça pour s'amuser - s'amuser, c'est se faire rigoler.
0:04:50	o	Fait un saut karaté	OFt saut			
0:05:00	o	Remet le tapis	ONm			
0:05:10	o	Fait un salto	OFt saut			

¹⁶ 22.5% des actions de Soufiane sont des sauts (saltos ou saut karaté) ; MO+OFt saut= 11+ 22.5= 32.5%

Temps	ALT-PE Comportement de l'enseignant	Comportement de Soufiane	ALT-PE Codage de l'unité de compor tement	Préoccupation	Representamen	Connaissance
0:05:20	o	Regarde Tony	ONc	Arrêter de s'amuser pour aller voir la fiche et savoir ce qu'il faut faire avant que le professeur interroge – Comprendre tout de suite ce qu'il faut faire pour être tranquille avant que le professeur n'interroge– Demander au professeur de lui expliquer le saut carpé qu'il ne comprends pas sur la fiche – Comprendre tout de suite la difficulté de l'exercice pour estimer le travail que lui demande l'exercice et le temps d'amusement permis.	La difficulté des exercices demandés par le professeur, sur la fiche – Le rappel de Tony pour aller consulter la fiche de travail.	Il faut retourner lire la fiche pour comprendre ce qu'il faut faire et savoir si c'est difficile – Il faut savoir ce qu'il y a sur la fiche car le professeur interroge dessus - Il faut lire la fiche tout de suite pour pouvoir ensuite gérer le travail et l'amusement - Quand je ne comprends pas ce qui est demandé sur la fiche, je vais voir le professeur pour qu'il m'explique – Je m'assure que je sais faire l'exercice pour avoir une bonne note, et ensuite je m'amuse ».
0:05:30		Tony dit « hé, il faut lire la feuille » Lit la fiche				
0:05:40	o	Fait un saut karaté	Oft saut	Continuer de s'amuser en faisant des sauts spectaculaires.	Les exercices à faire sur la fiche sont faciles.	Si je vois que les exercices demandés sur la fiche sont faciles, je commence d'abord à m'amuser car je sais que j'ai assez de temps pour les travailler.
0:05:50	o	Feint un coup de pied	OFi			
0:06:00	i Redispose les tapis	Se replace Rebondit sur le trampoline Se replace	ONw	Attendre que le professeur ait remplacé le tapis pour passer.	Le professeur remplace les tapis dans l'atelier.	Quand le professeur remet les tapis, on attend qu'il soit sorti du tapis pour passer.
0:06:10						
0:06:20						
0:06:30						
0:06:40						
0:06:50	i	Échoue dans son saut ½tour.	MOi	Montrer le saut demi-tour au professeur. Faire l'exercice devant le professeur.	La présence du professeur à l'atelier.	Quand le professeur est là, je lui montre le saut.
0:07:00	i	Remet le tapis.	ONm	Préparer le matériel.	L'enseignant qui le regarde.	
0:07:10	o	Se replace et fait un salto tendu.	ONw	Montrer un salto tendu pour se donner en spectacle devant Gary, et s'amuser.	-Le professeur qui s'éloigne. -Un camarade (Gary) d'une autre classe, au fond de la salle.	Pour amuser Gary, il faut faire un salto tendu.
0:07:20 à 0:08:00	o	Discute avec un groupe d'élèves proche.	Oft			
0:08:10	o	Échoue dans son saut ½tour.	MOi	Refaire le saut demi-tour, qui est difficile, pour le réussir.	Le souvenir que le saut demi-tour est difficile.	
0:08:20	o	Sort de son atelier pour shooter dans le tapis que transporte Aris.	OFi	S'amuser avec ses camarades en leur faisant un coup en douce pendant qu'ils ont les mains occupées.	Son copain qui porte un tapis.	-Aris est un bon camarade de jeu. -Avec les copains, on joue à se faire des coups en douce.
0:08:30	o		OFi			
0:08:40	o	Se replace et attend pour passer en regardant autour de lui.	ONw	Attendre pour passer Chercher quoi faire en regardant ce que font ses camarades	-Mohamed qui fait son saut "Karaté". -Sentiment de s'ennuyer à toujours exécuter les mêmes exercices.	Quand Mohamed fait un saut Karaté, c'est qu'il veut rigoler.
0:08:50	o	Fait un salto tendu vrillé.	Oft	Changer d'occupation. S'amuser devant ses camarades en faisant un saut difficile	Ses camarades qui le regardent.	-Les exercices demandés par le professeur sont faciles. -Quand les exercices sont faciles, je n'ai pas besoin de les répéter et je peux m'amuser.
0:09:00	i	-Se replace. -Écoute l'enseignant.	ONw	Éviter de se faire gronder	L'enseignant qui lui interdit de faire des saltos.	Quand l'enseignant est là, je ne dois pas faire l'imbécile.
0:09:10	i	Fait le saut Groupé.	MOi	Faire le saut groupé et vérifier qu'il sait le faire pour pouvoir le montrer à l'enseignant lorsqu'il viendra vérifier.	-Le temps de travail restant pour cet atelier (2 minutes). -Le saut groupé est ennuyeux car trop facile.	-Quand il reste peu de temps, il faut vite vérifier qu'on sait faire l'exercice. -Si je maîtrise l'exercice au premier essai, alors je considère qu'il est facile et qu'il est inutile de le répéter.
0:09:20	i	Regarde la fiche de travail. Demande au ENSEIGNANT : "M'sieur, c'est quoi carpé ?".	ONc	-Retourner voir la fiche pour s'informer des autres exercices à faire -S'entraîner au saut carpé, maintenant qu'il a validé le saut groupé -Demander au professeur d'expliquer ce que c'est un saut carpé	-La fiche. -La présence du professeur dans l'atelier.	-La fiche permet de comprendre ce qu'il faut faire. -Quand je ne comprends pas la fiche, je peux demander au professeur.

Temps	ALT-PE Comportement de l'enseignant	Comportement de Soufiane	ALT-PE Codage de l'unité de compor tement	Préoccupation	Representamen	Connaissance
0:09:30	i-sc Dit "voilà" à Soufiane et change d'atelier	Fait un saut carpé	MOi			
0:09:40	o	Se replace	ONw			
0:09:50	o	Gêné, il fait un saut droit	MOi			
0:10:00	o	Se replace	ONw	Refaire le saut carpé pour s'assurer qu'il le réussit.		
0:10:10	o	Rate un saut Carpé	MOi	Faire un autre saut que le groupé.		
0:10:20	o-gr "Stop, venez ici"	Chahute avec Aris Se gênent S'empêchent de passer	OFi	Faire un autre saut que le saut groupé – Pour s'amuser, faire peur à Aris en faisant mine de lui donner un coup de pied– Jouer à s'empêcher de prendre son élan avec Aris.	Son copain Aris qui vient de l'atelier voisin – Aris le taquine en lui coupant sa course d'élan – La prise d'élan suivante de Aris.	Mohamed et Aris sont des copains qui le font rigoler en lui faisant des petits coups en douce – Sait qu'il va rigoler en se faisant des petits coups en douce – La prise d'élan est une occasion de s'amuser : on se fait des coups (couper l'élan, se retenir par le bras, faire semblant de donner un coup de pied, se pousser, se chercher du regard) - Ils font rigoler c'est des petits diables, des petits méchants.
0:10:30						
0:10:40						
0:10:50						
0:11:00						
0:11:10						

4 Les composantes de l'expérience de Soufiane : ses préoccupations, représentamen et connaissances

Nous présenterons ici les éléments de signification récurrents, qui organisent de façon stable l'activité de Soufiane durant la leçon : a) ses préoccupations typiques au cours de la leçon, c'est-à-dire les préoccupations qu'il vise et qui caractérisent son engagement dans la situation ; b) ses représentamen, c'est-à-dire ce qui fait signe pour lui ; c) les éléments de connaissance mobilisés ou construits à partir desquels il structure son raisonnement pendant l'action.

4.1 Les préoccupations de Soufiane. Un faisceau stable de préoccupations :

Au-delà de la disparité des actions de Soufiane, certaines récurrences apparaissent. Nous montrerons que deux préoccupations typiques émergent : la préoccupation de préparer l'interrogation en évaluant la difficulté des exercices et, la préoccupation de s'amuser avec ses camarades. Il le verbalise en entretien « *il faut s'amuser et avoir une bonne note aussi* ». De plus, nous mettrons en évidence que, derrière une incompatibilité apparente, ses préoccupations entretiennent une relation structurée.

➤ **Tester la difficulté des exercices et sa capacité à les réussir, en vue de l'interrogation.**

Soufiane agit selon la préoccupation récurrente de préparer l'interrogation en évaluant la difficulté des exercices prescrits. Elle s'exprime 44% du temps total (Figure A : couleurs vertes, MO + ON = 44%).

Soufiane cherche à comprendre, la difficulté des exercices proposés, afin de bien se préparer à l'évaluation.

Cette préoccupation s'actualise pendant 8% du temps, à travers les comportements codés ONc.

Soufiane va consulter la fiche à trois reprises pour estimer la difficulté des exercices demandés :

Extraits d'autoconfrontation :

- Pendant la mise en place du matériel, « je vais lire la fiche parce que après il (*le professeur*) interrogeait. [...] Je vais la voir tout de suite comme ça je serai tranquille, comme ça je peux être évalué » ;

- à 5 :20 « cinq minutes avant qu'il (*le professeur*) nous interroge, j'essaie de voir la fiche [...] je voulais voir qu'est-ce qu'il y avait (*à faire*) et s'il y avait des choses que je ne comprenais pas ».

De plus, Soufiane sollicite l'enseignant quand il ne comprend pas les consignes de travail inscrites sur la fiche. C'est ce qu'il fait à 9 :20, où il va voir l'enseignant « Hey Monsieur, c'est quoi un saut carpé ? ».

Extrait d'autoconfrontation : « Si je ne comprends pas, je peux demander au prof ».

Soufiane teste la difficulté des exercices pour estimer s'il sait les faire et combien d'essais lui seront nécessaires.

Soufiane s'exerce aux exercices de façon organisée, la distribution des essais n'est pas aléatoire (Figure A : MO = 9%) : il les teste les uns après les autres, et cherche à chaque fois à évaluer s'il les réussit. Dès qu'il s'engage pour la première fois dans la réalisation d'un exercice, il n'en change pas jusqu'à estimer sa difficulté (Saut droit à 1 :30 ; saut demi-tour de 6 :50 à 8 :20 « il était dur le ½ tour, j'ai essayé de le refaire » ; saut groupé à 9 :10 ; saut carpé de 9 :30 à 10 :20).

➤ **S’amuser avec les autres en faisant le spectacle ou en les taquinant.**

L’préoccupation de s’amuser en groupe est dominante, elle se manifeste majoritairement : 45% (OFt + OFi), contre 19% (MO + ONc) liés à la préoccupation de préparer de l’interrogation.

Elle émerge de la lecture de la fiche. Pendant la mise en place du matériel, Soufiane consulte la fiche de l’atelier et juge les exercices « faciles ». Ainsi il estime qu’il a du temps pour s’amuser :

Extrait d’autoconfrontation : « En fait j’ai lu. Mais après je me suis dit, il nous laisse un peu de temps pour s’amuser un peu ».

Ce désir de « rigoler » avec les autres, se manifeste sous deux formes typiques : a) en se donnant en spectacle, b) en se taquinant.

S’amuser en se donnant en spectacle dans le groupe.

Ce qui amuse Soufiane, c’est de se mettre en scène en produisant une action spectaculaire. Il manifeste cette préoccupation à cinq reprises (à 1 :50 ; de 3 :30 à 4 :10 ; à 5 :40 ; à 7 :20 ; à 4 :20). Il le verbalise explicitement lorsqu’il fait des sauts :

Extraits d’autoconfrontation : « On s’amusait un peu là » (1 :50), « C’était pour rigoler » (2 :30), « Je veux m’amuser » (4 :40).

Les comportements qui caractérisent cette préoccupation de faire le spectacle devant les autres correspondent à la grande majorité des comportements déviants (83% des OFt, soit 30% du temps). Il s’agit des OFt codant des saltos et des sauts « karatés ».

Quand il s’amuse, il ne le fait pas seul mais agit pour « rigoler » en groupe. Il sollicite un camarade ou répond à une sollicitation. Il interpelle son entourage avant de faire un saut « rien que pour toi ! », « yé, formidable, tu as vu Gérald ? Magnifique ! » (3 :30) ou encore incite ses camarades à faire des saltos « vas-y Tony fait le "retourné" toi » (4 :20).

Jouer à chahuter avec ses copains (Aris, Tony et Erguez).

Pour « rigoler », Soufiane cherche à taquiner ses camarades : il se moque d’eux ; les empêche de passer. Il manifeste cette préoccupation à six reprises. C’est un jeu qu’il partage avec ses amis. Par exemple, à 10:20, Soufiane chahute avec Aris, ils se gênent, s’empêchent de passer. Son préoccupation est de s’amuser à faire peur à Aris, lorsqu’il passe, en faisant mine de lui donner un coup de pied.

Ces comportements correspondent à tous les comportements perturbateurs codés OFi (Figure A : OFi=15%) ajoutés à ceux qui ne sont pas répertoriés parce qu'ils ne durent que quelques secondes.

Ce jeu où Soufiane et ses copains « se taquent » a lieu quasiment à chaque fois que Soufiane croise Aris.

➤ **Une relation structurée entre les deux préoccupations.**

Ces deux préoccupations permanentes de Soufiane alternent l'une et l'autre de manière organisée (Figure A). Son activité apparaît structurée afin de parvenir à satisfaire ses préoccupations de « s'amuser et avoir une bonne note ».

Extrait d'autoconfrontation à 5 :30 : « En fait il faut s'amuser et avoir une bonne note aussi ».

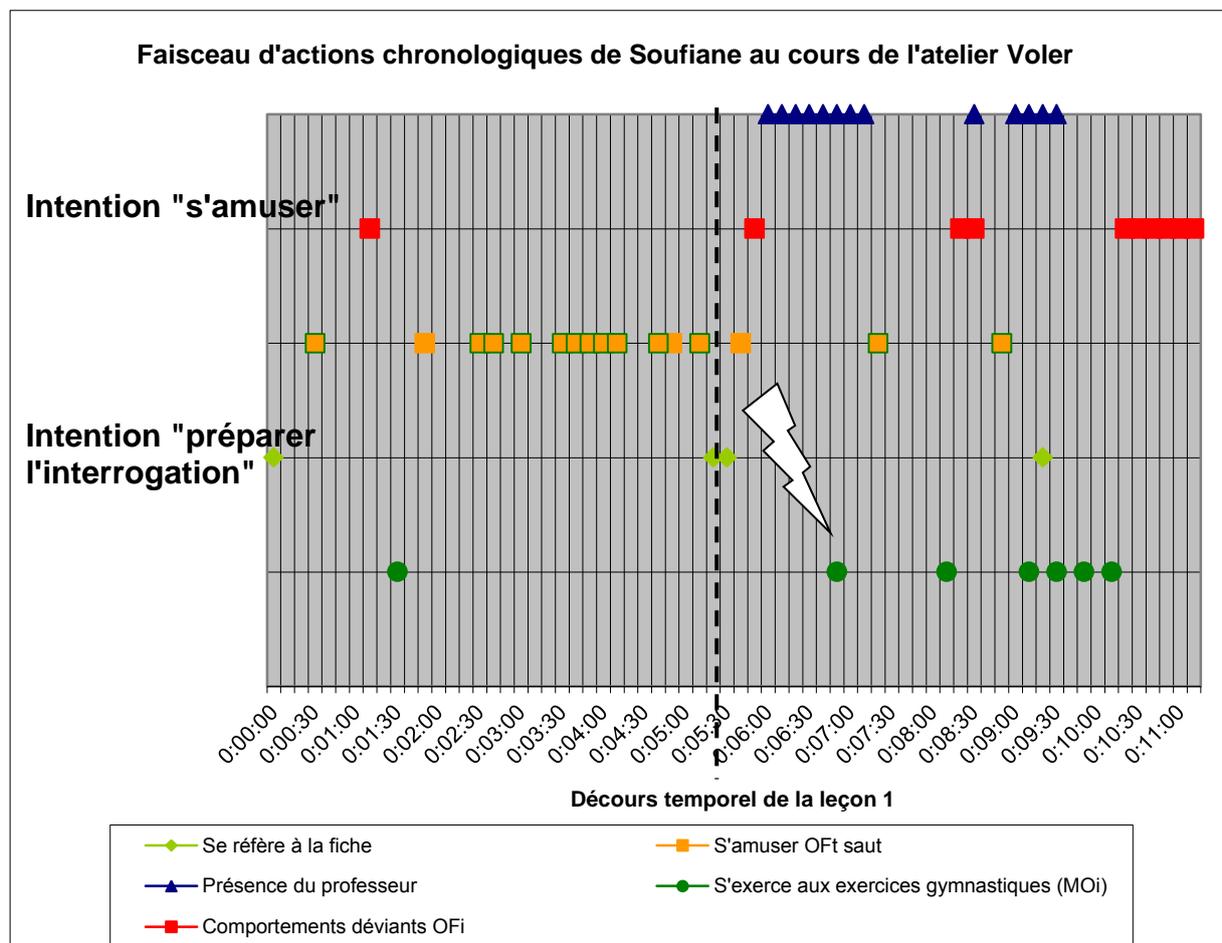


Figure B : Alternance de la préoccupation « s'amuser » et celle de « préparer l'interrogation ».

Avant de commencer, Soufiane évalue, en lisant la fiche, la difficulté des exercices pour estimer le temps dont il dispose pour s'amuser. Il considère les exercices comme étant faciles,

ce qui va lui laisser du temps pour nourrir son préoccupation de s'amuser : « En fait j'ai lu. Mais après je me suis dit : "il nous laisse un peu de temps pour s'amuser un peu" ».

Ainsi durant une première séquence d'action (de 0 :20 à 5 :20), l'engagement de Soufiane est principalement tourné vers la préoccupation de s'amuser avec les autres en faisant le spectacle ; durant cette période la préoccupation de préparer l'interrogation apparaît seulement deux fois (Figure B).

Ensuite, dans une seconde séquence (de 5 :20 à 10 :20), la relation s'inverse et c'est la préoccupation de préparer l'interrogation en évaluant la difficulté des exercices qui domine. C'est dans les cinq dernières minutes que Soufiane teste les différents exercices à réaliser pour l'interrogation. Au fil du temps, cette préoccupation vient progressivement au premier plan en faisant passer au second plan la préoccupation de s'amuser. L'intensification est telle, qu'à la fin (de 9 :00 à 10 :20, avant qu'Ariss ne le perturbe), Soufiane s'engage dans une séquence où toutes ses actions sont orientées vers la préparation de l'évaluation.

Le changement (*shift*) d'engagement, à 5 :20, correspond à une convergence de facteurs qui font signe à Soufiane :

- Tony qui lui rappelle d'aller voir la fiche ;
- le professeur qui arrive dans son atelier (Figure B) ;
- le peu de temps qui lui reste ;
- il avait planifié le fait de préparer l'interrogation.

Extrait d'autoconfrontation : « Je voulais commencer à m'amuser d'abord. Puis je savais qu'il nous interroge. Donc 5 minutes avant qu'il nous interroge, j'essaie de voir la fiche... »

4.2 Les représentamen de Soufiane. Les éléments de représentamen organisant l'action de Soufiane.

Le cours d'action de Soufiane s'organise par couplage avec des éléments de la situation qu'il perçoit et qui font signe pour lui de façon récurrente. Ces éléments typiques perçus participent à la genèse de ses actions et lui permettent d'actualiser ses préoccupations « s'amuser » et « préparer l'interrogation »

La fiche : Un élément signifiant pour Soufiane qui l'aide à synchroniser ses activités d'apprentissage et d'amusement.

Pour Soufiane, la fiche est une aide importante pour structurer son action. Il s'y réfère très tôt dans la leçon et la lit attentivement pour repérer le travail demandé par l'enseignant. Dès le début du travail dans l'atelier 'Voler', il va s'informer de l'ensemble des exercices répertoriés sur la fiche pour estimer deux choses :

- le niveau de difficulté des exercices et le temps nécessaire qu'il lui faudra leur consacrer pour pouvoir les maîtriser ;
- le temps d'amusement dont il peut alors disposer dès le début de l'atelier. Soufiane se réfère aussi à la fiche en cours d'atelier pour estimer, au fur et à mesure des exercices qu'il travaille, le temps qui lui reste pour s'amuser. La fiche participe ainsi à lui ouvrir les possibilités de jeu, à plusieurs reprises en cours d'action. Soufiane explique après avoir lu la fiche :

Extrait d'autoconfrontation : « Je me suis dit ça va être facile. Alors j'ai continué à m'amuser un peu ».

Les autres élèves, en particulier ses meilleurs copains (Aris, Tony et Erguez), sont des occasions de s'amuser pour Soufiane.

Soufiane saisit systématiquement les occasions où des élèves de la classe sont dans une situation favorable pour le regarder : lorsque des élèves sont à l'arrêt et en train d'observer dans sa direction, ou quand ils passent à proximité. Soufiane saisit alors leur proximité et/ou l'orientation de leur regard vers lui, comme une opportunité pour les interpeller, se donner en spectacle devant eux et s'amuser. Par exemple, l'arrivée de Gary au fond de la salle fait émerger son préoccupation de s'amuser avec les autres, en faisant le spectacle : Soufiane l'interpelle pour lui montrer un salto.

Soufiane saisit également la présence proche de ses meilleurs amis dans la classe (Aris, Tony et Erguez) comme une occasion de s'amuser en les ennuyant. Systématiquement quand Aris (qualifié avec Mohamed comme ses meilleurs copains) vient lui rendre visite dans son atelier, ils se taquinent mutuellement, s'amuse ensemble (à 1 :50, il fait un saut « karaté » en direction d'Aris qui est proche de l'air de réception ; de 10 :20 à 11 :10, ils s'empêchent de passer ; à 8 :20, Soufiane profite qu'Aris ait les mains prises, pour donner un coup de pied dans le tapis qu'il porte ; à 9 :50, Soufiane est conduit à modifier son saut lorsqu'il perçoit Aris se placer sur le tapis de réception).

Soufiane saisit la présence du professeur à l'atelier comme une occasion pour travailler en s'appliquant.

La représentation du professeur dans son entourage conduit Soufiane à s'engager de façon intensive dans le travail demandé : soit, il l'interpelle pour lui demander un conseil ; soit, il profite de sa présence pour s'exercer à l'exercice en cherchant à bien le faire. Près de la moitié (43%) des fois durant lesquelles Soufiane fait les exercices demandés (MO) correspondent à des moments où le professeur se trouve dans son atelier (Figure B).

La difficulté ressentie pour réussir un exercice demandé conduit Soufiane à intensifier son travail pour avoir une bonne note.

La représentation qu'a Soufiane de la difficulté d'un exercice oriente le nombre de répétitions qu'il va consacrer à son exécution. Cette représentation du niveau de difficulté de l'exercice émerge au moment même où il s'entraîne à l'exercice. L'estimation qu'il fait du degré de difficulté de l'exercice l'amène à modifier son engagement dans le travail de deux manières :

Si l'exercice est vécu et ressenti comme facile, il suffit qu'il le réussisse une seule fois pour ne plus le refaire, par exemple, le saut droit (à 1 :30) et le saut groupé (à 9 :10).

Lorsque Soufiane perçoit l'exercice comme étant difficile, il intensifie son engagement pour travailler conformément aux consignes d'exécution prescrites par l'enseignant. C'est le cas du saut demi-tour (à 6 :50 et à 9 :10) et du saut carpé (séquence de 9 :20 à 10 :30).

Extrait d'autoconfrontation : « En fait, il était dur le demi-tour, j'ai essayé de le refaire »

La fiche, le professeur et les « copains » jouent le rôle d'attracteurs pour Soufiane et sont à l'origine des bifurcations de son action.

Le cours d'action de Soufiane se structure en fonction des éléments perceptifs récurrents présentés dans les paragraphes précédents : la fiche de travail, la proximité des « copains » et du professeur. Ces trois éléments qui font signe sont à l'origine de l'organisation chronologique des actions de Soufiane. Par exemple à 6 :40, la représentation de l'enseignant présent à son atelier le conduit à s'entraîner pour préparer l'interrogation. Il stoppe tout comportement perturbateur pour faire l'exercice demandé (passage de OFi à MO).

4.3 Les éléments de connaissance mobilisés par Soufiane : Les éléments de connaissance organisant les processus d'interprétation de Soufiane en cours d'action.

Bien que les préoccupations de « s'amuser » et de travailler pour « préparer l'interrogation » puissent paraître contradictoires, Soufiane sait s'organiser pour les satisfaire. Le référentiel de connaissances qu'il mobilise et construit lors de son activité à l'atelier 'Voler' est saturé en savoirs lui permettant de concilier ces deux préoccupations.

➤ **Structurer son temps de présence à l'atelier pour optimiser son temps de jeu et garantir un temps de travail suffisant.**

Soufiane sait qu'il faut prendre connaissance tôt de la difficulté des exercices. Pour cela, il connaît l'utilité de la fiche qu'il consulte, dès le départ, pour estimer le temps dont il dispose pour s'amuser.

De plus, il sait estimer son temps d'amusement et de travail en fonction de l'évaluation qu'il fait de la difficulté des exercices. S'il repère que les exercices sont faciles, il privilégie d'abord un temps d'amusement et retarde le moment où il va s'exercer aux habiletés gymniques demandées. Son temps d'amusement est parfaitement contrôlé : il sait le gérer de façon à pouvoir se préserver le temps nécessaire pour s'entraîner ensuite aux exercices gymniques.

Extrait d'autoconfrontation à 5:40 : Il explique clairement son organisation : « Je voulais commencer à m'amuser d'abord. Puis, je savais qu'il nous interroge. Donc 5 minutes avant qu'il nous interroge, j'essaie de voir la fiche. ». S'il voit que les exercices demandés sur la fiche sont faciles, il commence d'abord à s'amuser car il sait qu'il a assez de temps pour les travailler.

➤ **Utiliser à bon escient la fiche et l'enseignant pour structurer son activité d'apprentissage.**

Soufiane sait organiser ses actions pour travailler les exercices gymniques et être prêt pour l'interrogation.

Il construit des connaissances en situation sur la facilité de chaque exercice prescrit. À partir de la lecture de la fiche, il opère une première catégorisation des exercices prescrits comme étant faciles ou difficiles pour lui. Ensuite, il affine cette catégorisation au fur et à mesure des essais qu'il entreprend pour s'exercer aux habiletés. Ce processus de catégorisation par l'action gymnique se déroule de la façon suivante :

- Dès qu'il réussit le premier essai, il valide immédiatement le fait que l'exercice est facile et

qu'il est désormais maîtrisé.

A 9 :10 Soufiane fait un saut groupé puis dit « ça s'est fait ! ».

Extrait d'autoconfrontation : Chercheur : « Donc là tu as fait le saut groupé et qu'est-ce que tu en as conclu ? » Soufiane : « Ben je sais le faire, c'est facile »

Pour confirmer son impression que l'exercice est « facile », Soufiane a besoin seulement d'un essai réussi. Il considère alors qu'un seul essai est suffisant, puis il passe à un autre exercice.

Extrait d'autoconfrontation : à 9 :20 « Pour le saut groupé, je me suis dit c'est bon, suivant, et je vais voir le professeur pour lui demander ce que c'est un saut carpé. »

- Face à l'échec, il tente plusieurs essais avant de considérer l'exercice comme difficile. Il lui faut plus de temps pour construire la connaissance si (que) l'exercice est difficile alors qu'il l'estimait « facile ».

Extrait d'autoconfrontation : à 8 :10, « Il était dur le demi-tour, j'ai essayé de le refaire ».

Soufiane sait que la fiche contient les indications nécessaires pour préparer l'interrogation.

Il sait que ce qu'il y a à faire est noté sur la fiche. Il sait que la fiche est à sa disposition et qu'il faut la consulter pour comprendre ce qu'il y a à faire. C'est pour cela qu'il la consulte dès le début et s'y réfère deux fois par la suite.

Soufiane sait que le professeur est une ressource en cas d'incompréhension de la fiche.

Il peut demander au professeur de lui expliquer quand il ne comprend pas les consignes inscrites sur la fiche.

Extrait d'autoconfrontation : à 5:20, « Quand je ne comprends pas ce qui est demandé sur la fiche, je vais voir le professeur pour qu'il m'explique ».

Soufiane sait qu'il faut aller haut pour réussir son saut.

Il a intégré les éléments de connaissances relatifs à l'exécution des habiletés gymniques, notamment il sait qu'il faut monter haut. À 9:10, pour le saut groupé et, de 3:30 à 4:10, pour le salto, Soufiane sait que pour réussir il doit monter haut et stabiliser sa réception :

Extrait d'autoconfrontation : « Ouais, il faut ...appuyer fort, comme ça je prends de la hauteur, après je ferai un beau salto ».

➤ Exploiter la présence de ses camarades pour générer du jeu.

Soufiane sait que pour s'amuser, il faut se donner en spectacle pour faire rire ses camarades. Pour faire le spectacle, Soufiane sait qu'il faut attirer l'attention des autres et faire

des sauts périlleux. Les saltos et les sauts « karaté » sont les moyens privilégiés pour faire rire ses camarades et s'amuser (à 1 :50 ; de 3 :30 à 4 :20 ; à 4 :40 ; à 7 :20).

Soufiane sait qu'il va rire avec ses « copains » en jouant à se taquiner mutuellement. Avec ses amis, Soufiane sait qu'il peut rire de deux façons : en s'empêchant mutuellement de passer (en se retenant, en se positionnant dans la zone de réception), et en leur coupant leur course d'élan (séquence de 10 :20 à 11 :20).

Soufiane sait que ses meilleurs copains (Aris et Mohamed) sont toujours prêts à s'amuser. Il va pouvoir rire en chahutant avec eux. Il sait donc qu'il va « rigoler » en leur faisant des petits « coups en douce ».

Extrait d'autoconfrontation : « Ils font rigoler, c'est des petits diables, des petits méchants ».

Annexe 2 : Autoconfrontation de l'enseignant

De.

Code : 15 Enseignant De. 6/7

CHERCHEUR : D'abord, comme je te l'avais dit, je tiens à te repréciser, que l'on fait ça tranquillement, s'il y a quoi que ce soit, tu me le dis et on s'arrange...

ENSEIGNANT : OK

CHERCHEUR : Je ne suis pas là pour te juger, je vais te poser plein de question pour te comprendre, pour comprendre ce que tu fais... C'est toi qui sais et moi qui essaie de comprendre, d'accord ?

ENSEIGNANT : pas de problème

CHERCHEUR : Tu m'avais dit classe de 6^{ème} plutôt sympa...

ENSEIGNANT : Classe de 6^{ème}, 18 élèves plutôt sympas, sauf quelques cas lourds.

CHERCHEUR : Oui, Josselin. Et tu fonctionnais avec une fiche en autoévaluation par groupe de deux. C'est le deuxième qui évalue. Tu es prof principal de cette classe. L'objectif de la séance, c'est faire un maximum de passages, le faire au moins deux fois chaque exercice, c'est ça ?

ENSEIGNANT : Ouais, en fait ce que je leur ai demandé c'est de faire chaque élément au moins cinq fois avant de se faire évaluer.

CHERCHEUR : D'accord, je vais lancer les images, tu intervies quand tu veux. Tu fais l'échauffement avec les élèves, là ?

ENSEIGNANT : Ouais, avec les petites classes je le fais assez souvent, je le fais pour les entrainer (*motiver*), c'est un truc qui marche assez bien je trouve. Ils aiment bien. Juste avant pour les traversées, je leur montre (*au début*) les exercices, sinon si je le fais en même temps qu'eux je vois pas et je peux pas non plus les corriger, intervenir. (*et là quand je le fais avec eux*) ça me permet de faire un peu de muscu.

CHERCHEUR : Rires. Et oui tu t'entretiens !

ENSEIGNANT : Alors ben oui, le problème c'est ça, là on le voit bien c'est ... tu vois pas tout le monde, (*tu vois*) juste ceux qui sont à côté, et encore...

CHERCHEUR : Et tu dis que tu ne fais pas ça avec les grandes classes ?

ENSEIGNANT : Avec les grandes classes, je fais les trois quatre premières (*séances*), parce qu'ensuite l'objectif c'est que eux ils le construisent ensuite. Qu'ils arrivent à construire un échauffement relativement complet de façon autonome.

CHERCHEUR : Et là tu me dis que le problème c'est que tu ne vois pas tout le monde ?

ENSEIGNANT : Ben si, j'ai un œil sur tout le monde, mais là tu vois les deux du coin...

CHERCHEUR : Les deux à droite là ?

ENSEIGNANT : Ouais, hop, là ça y est, ils raccrochent. Là c'est bon ils le font quasiment tous, sauf lui qui est à genoux.

CHERCHEUR : C'est Josselin ?

ENSEIGNANT : Oui de toute façon lui, je le laisse tomber.

CHERCHEUR : Ouais ? Au bout d'un moment ou... là tu le vois pas où tu l'as laissé tomber ?

ENSEIGNANT : À ce moment-là, je sais pas... En fait avec lui le truc c'est que je vais pas user de l'énergie la dessus, surtout pour un truc comme ça, s'il veut pas venir (*faire l'exercice*) tant pis. Je vais essayer que tout le reste de la classe fonctionne, fasse l'exercice, à la limite s'il n'y a que lui qui ne le fait pas, c'est pas grave...

CHERCHEUR : Parce que c'est lui... ou alors si dans une classe tu as qu'un élève qui ne le fait pas ça va ?

ENSEIGNANT : Ça dépend du gamin, **lui je sais (que si j'interviens) je vais y passer 10 minutes et si je passe sur lui, il va commencer à entraîner les autres.**

CHERCHEUR : Parce que là ça m'intéresse particulièrement, ces questions d'élèves que l'on laisse sur le côté parce que sinon on y passe une heure. Sinon c'est toute la classe qui va finir par décrocher et je trouve que c'est un peu paradoxal parce que d'un autre côté quand on laisse faire un élève, dans quelle mesure ce n'est pas un contre-exemple pour la classe ?

ENSEIGNANT : **Ça (la tolérance d'un élève ayant un comportement déviant), je le fais, je le laisse tant qu'ils font pas le bordel, même si là il va se trouver hors tâche, tant qu'il va rester à son atelier, tant qu'il ne va pas foutre trop le Bronx avec d'autres gamins, je vais relativement le laisser peinar.**

CHERCHEUR : Alors tant qu'il reste sur son atelier, et tant qu'il...

ENSEIGNANT : **Tant qu'il ne pose pas de problème soit de danger, soit de violence**, je vais laisser comme ça. Ouais c'est comme ça, je vais favoriser le fait que la majorité des gamins sont en train de pratiquer, sachant qu'il est quand même stigmatisé. Les autres élèves le savent, ils le connaissent. Alors ils sont tentés de le suivre mais ils savent clairement que s'ils le suivent, ils s'exposent à la sanction.

CHERCHEUR : Ça c'est clair, alors tu m'as dit, (*que t'intervenais lors de*) danger et par rapport à la violence et aussi tant qu'il reste dans son atelier tant qu'il n'embête pas les autres ; qu'est-ce qui fait que tu me dises s'il sort de son atelier, là c'est embêtant ?

ENSEIGNANT : S'il sort de son atelier pour aller chercher quelqu'un d'autre.

CHERCHEUR : Donc, euh ? Ça va se propager...

ENSEIGNANT : Oui, ça va se propager, ça va donner des idées aux autres de sortir, l'objectif c'est effectivement **que chacun reste sur son atelier.**

CHERCHEUR : En fait, à des moments je fais exprès de poser des questions naïves pour savoir si tu confirmes ou tu infirmes. Ce qui m'intéresse c'est de savoir ton mode d'intervention face aux gamins, là tu m'avais dit que tu ne vois pas tout le monde : « c'est le problème quand je fais les exercices (*d'échauffement avec eux*) je ne vois pas tout le monde »

ENSEIGNANT : C'est un problème que l'on va retrouver **en gym en particulier c'est compliqué de voir tout le monde, particulièrement sur un multi agrès.** Même si je suis sur une demie salle, ça va être intéressant de le voir à la vidéo, parce que de toutes façons de tout voir c'est pas possible. Surtout quand je me trouve sur le cheval (*atelier saut*), je me suis mis à cet atelier parce que, d'une part il peut être **dangereux** et puis l'autre parce qu'il est intéressant pour **travailler sur l'alignement (renversement)** et puis il faut être là pour les **recadrer**. Par contre quand t'es là-bas, t'es pas au sol et au sol ils ne font rien... C'est le constat. (*dit-il en montrant les images*)

CHERCHEUR : C'est difficile ça, de réussir à gérer les différents ateliers parce que tu ne peux pas être partout ?

ENSEIGNANT : Non **la gestion, ça va, d'un point de vue spatial ça se passe plutôt bien mais après c'est plus dans le contenu (gymnique)**

CHERCHEUR : Oui, c'est dur de changer de contenus (*dans un dispositif par ateliers*) ?

ENSEIGNANT : Oui mais **le plus dur, c'est de les faire pratiquer surtout quand l'atelier ne les motive pas, par exemple « équilibre » et « sol »,** et ben ils ont du mal. C'est à dire que quand tu es là, tu vas les motiver et ils vont le faire mais quand t'es pas là, ils vont rester assis : il y en a un ou deux qui vont commencer à le faire puis **il y**

a la force d'inertie du groupe qui tend quand même à faire beaucoup moins que ce qu'ils feraient . La « barre » (*atelier de barres asymétriques*) ils aiment ça alors y'a pas de problème et les « sauts » ils aiment aussi, mais on s'expose à autre chose, c'est qu'ils font n'importe quoi, ils vont sauter sur le tapis. Mais (*au moins*) il y aura du **temps de pratique** sur ces deux ateliers.

CHERCHEUR : Ton rôle, ce que je trouve difficile, c'est de réussir à les relancer pour qu'il y ait du temps de pratique ?

ENSEIGNANT : Ben le problème c'est que sur **cet atelier là (*atelier saut*)**, **il faut être présent et tu ne peux pas être partout !**

CHERCHEUR : C'est très intéressant mais nous allons revenir à l'image.

ENSEIGNANT : Le problème c'est qu'il y a quatre ateliers, que **tu ne peux être partout, qu'il y a énormément de contenus à passer**, tu ne peux pas voir tout le monde sur tous les ateliers, (*vu le nombre d'ateliers différents*). Tu ne peux pas les recentrer, tu ne peux pas donner des conseils généraux.

CHERCHEUR : **Tu ne peux pas donner beaucoup de contenus par ce qu'ils sont pas mal livrés à eux-mêmes et cela te conduit à être beaucoup sur l'organisationnel**, là tu dis : « Josselin arrête de faire des conneries ! ».

ENSEIGNANT : Oui c'est ça.

CHERCHEUR : Et finalement dans cette forme de pratique là, tu es plus sur l'organisationnel que sur les contenus.

ENSEIGNANT : Oui c'est ça aussi, le problème qui va se passer en sixième c'est qu'ils sont motivés, ils ont envie de faire, c'est la découverte, tu proposes beaucoup de choses et t'es pas forcément sur le contenu profond. Là, on est en train de réfléchir pour recadrer (*limiter les contenus pour cibler les interventions*) nos contenus et faire une situation de référence que l'on retrouve dans différents ateliers.

La vidéo défile

CHERCHEUR : Et là tu te diriges en premier vers cet atelier (*atelier saut*) ?

ENSEIGNANT : Ouais je vais directement sur celui-là, parce que pour moi **c'est celui où ils vont pratiquer tout de suite**. Il y a le trampoline qui les motive et ils vont tout de suite pratiquer et aussi ils vont s'apprêter à faire n'importe quoi, sauter, taper dans les tapis. Alors tout de suite je leur explique ce qu'il faut faire, exactement ce que j'attends d'eux.

CHERCHEUR : C'est parce que tu sens que sur cet atelier il va y avoir à la fois à des déviances et que les élèves vont se mettre en premier en activité ?

ENSEIGNANT : **Oui ils vont être en activité tout de suite alors autant leur montrer tout de suite ce que l'on attend d'eux.**

CHERCHEUR : Et dans les autres, tu estimes qu'ils vont lire la fiche et qu'il y aura une inertie plus grande ?

ENSEIGNANT : Il y aura une inertie plus grande, ça c'est évident et (*donc*) ils n'ont pas besoin tout de suite de conseil.

Alors je me dis que ça (*intervenir tout de suite sur l'atelier sauter*) c'est du temps de gagné au lieu de passer 3 minutes à faire n'importe quoi, ils passent trois minutes à essayer de faire l'exercice.

CHERCHEUR : Oui mais tu pourrais me dire que dans les autres ateliers c'est pareil ?

ENSEIGNANT : Oui, oui oui, sauf que tu as beau être là et les relancer, tu sais que dans l'atelier sol, même situé là (*juste à côté des élèves*) et que tu les relances, de toutes façons il y a une inertie.

CHERCHEUR : (*pour résumer*) Comme dans les autres ateliers, il va y avoir un certain temps de mise en route autant que tu t'occupes du truc qui commence de suite pour que cela soit directement dans la bonne direction ?

ENSEIGNANT : Oui et il y a également le fait que c'est le plus dangereux de toutes façons. Il y a la parade mais **la parade avec ces gamins, ils ont du mal à s'y mettre.**

CHERCHEUR : Tu n'as pas de parade mise en place ?

ENSEIGNANT : Ben si, **il y en a un ou deux qui le font au début puis rapidement ils ne font plus ou alors c'est encore pire, ils se poussent** (*au lieu de se parer*). Alors jusqu'à présent il n'y a jamais eu d'accident.

La vidéo défile, on voit un garçon et une fille d'atelier voisin qui se poussent et se donnent une baffe en s'insultant

ENSEIGNANT : Voilà, là j'interviens tout de suite, surtout parce **qu'il y a une relation des deux élèves que je connais bien**, ils n'arrêtent pas de se chercher tout le temps. Sarah et Fabien se cherchent tout le temps et puis Fabien c'est un gamin qui va certainement passer en conseil de discipline dans la semaine qui vient. De toutes façons le groupe de garçons (*à l'atelier sol*) je sais que c'est un groupe explosif...

CHERCHEUR : Là, dis-moi ce que tu vis à ce moment-là.

ENSEIGNANT : Je suis sur le saut (il regarde et intervient dans l'atelier saut) et puis c'est le cri, qui me euh...

CHERCHEUR : C'est au niveau du bruit alors ? Tu es sur ton atelier (saut), sur tes contenus (savoirs à apprendre)...

ENSEIGNANT : **Oui là j'étais sur les contenus "placement des mains, du bassin",... et je leur expliquais qu'il fallait qu'ils rebondissent trois fois sur le trampoline avant de s'élancer le troisième coup. Puis j'essaye de convaincre Laura qui ne veut pas passer, je suis sur de l'affectif. Puis je donne un retour à Pauline qui vient de passer et j'entends un bruit aigu. Hop, je regarde (ce qui se passe).**

CHERCHEUR : Et il est inhabituel pour toi ce cri (le cri n'est pas très fort, au niveau de la caméra, on l'entend à peine), il mérite ton attention ?

ENSEIGNANT : Oui là c'est un cri strident, je vois tout de suite...

CHERCHEUR : C'est pas les mêmes cris quand ils pratiquent, en EPS il y a souvent du bruit, des cris.

ENSEIGNANT : Ils ne sont que 17, il y a du bruit certes mais c'est un cri qui n'a rien à faire dans un atelier de toutes façons, c'est un cri qui veut dire amusement ou conflit entre les élèves.

CHERCHEUR : Alors, malgré le fait que tu intervienes dans un atelier auprès des élèves sur la tâche à réaliser et sur l'investissement de la fille qui n'était pas prête à le faire, tu es pris visuellement mais tu restes à l'écoute de l'ambiance...

ENSEIGNANT : De ce qui se passe, ouais tu entends !

CHERCHEUR : Est-ce que c'est toi qui es particulièrement vigilant en gardant un contrôle sur la classe par l'oreille ou c'est vraiment ce cri qui était...

ENSEIGNANT : **Le cri est plus fort de toute façon, ben ouais c'est l'auditif qui fait que... tu restes à l'écoute inconsciemment je pense d'ailleurs. Inconsciemment parce que même quand tu es dans ce que tu fais mais tu entends le bruit autour de toutes façons et donc à un moment donné s'il y a un bruit qui n'est pas adéquat à la situation du moment, ça t'alerte.**

CHERCHEUR : **Ça tu vois, je pense que ça fait partie de la compétence de l'enseignant. T'es dans la situation (de l'atelier saut) mais tu restes quand même collé à l'ambiance de la classe par l'oreille.** Et là explique moi (*le conflit*) tu m'as dit que tu connaissais cette relation, comment tu fais ?

ENSEIGNANT : Là j'interviens tout de suite, et je l'appelle par son nom. Elle s'en va, je ne sais pas pourquoi elle s'en va, je ne sais pas pourquoi elle part. Je pense que c'est parce qu'elle veut aller dans les vestiaires. Je pense que c'est parce qu'elle veut aller boudier dans les vestiaires parce que quand je la rappelle au bout de trois fois elle revient, elle ne va même pas aux vestiaires.

CHERCHEUR : Et tu n'as pas compris ce qu'elle faisait là, elle part, pour toi c'est énigmatique ?

ENSEIGNANT : Au départ je la vois la main dans les cheveux, je me dis qu'elle va chercher un chouchou, un truc comme ça, et quand je la rappelle une fois deux fois et qu'elle me répond pas, je me dis qu'elle part faire la tronche et je vois les vestiaires ouverts alors je me dis qu'elle va dans les vestiaires. Donc là, je l'appelle et il y a à une espèce de euh....

CHERCHEUR : Temps de latence ?

ENSEIGNANT : De conflit. Je veux voir jusqu'où elle va, puis elle revient, là on la voit revenir. Et donc tout de suite je rembraye (*sur le travail à effectuer*) comme tout de suite ça se calme ; c'est-à-dire que les garçons sont dans leur coin, elle elle revient, les filles (*de son atelier*) sont prêtes...

CHERCHEUR : Ça veut dire quoi dans leur coin ?

ENSEIGNANT : Ça veut dire qu'ils sont sur leur atelier, sur leur tapis.

CHERCHEUR : C'est important parce que ça fait deux fois que tu me parles de position... Tu m'avais dit : « Josselin tant qu'il reste sur son atelier, je laisse » et là tu dis « ça repart vu qu'ils sont dans leur atelier », c'est important cette organisation spatiale ?

ENSEIGNANT : Ouais cette espèce de cloisonnement par atelier, ça permet déjà de voir, de relativement bien situer les gamins, quand il y en a un qui n'est pas à sa place je vois tout de suite, cela facilite le contrôle et permet d'un coup d'œil d'appréhender l'ambiance de la classe.

CHERCHEUR : Ouais c'est super intéressant ça, par rapport à tout ce qu'on a vu précédemment sur le travail en atelier, comment un enseignant contrôle d'un coup d'œil que les élèves sont en activité ? La réponse que tu m'as donnée si je ne me trompe pas, c'est parce que si ça circule entre les ateliers...

ENSEIGNANT : Si ça circule c'est qui font automatiquement autre chose, forcément, mais (quand ils sont dans leur atelier) ça veut pas forcément dire qu'ils bossent mais ils sont à l'endroit où il faut. Là par exemple on voit Loïc et Frank sur le chariot ils n'ont rien à faire là.

CHERCHEUR : Et ça, tu en es conscient que les élèves décrochent, que Frank... même si tu ne le vois pas ?

ENSEIGNANT : Ah oui oui, ils s'amuse tout le temps avec le chariot, toujours mais tant que le chariot ne bouge pas c'est que ça ne chahute pas. Oui je sais qu'ils vont s'asseoir dessus soit pour remplir une fiche, soit pour regarder, soit pour ne rien faire. De toutes façons oui, je suis bien conscient qu'il y a pas mal d'élèves qui sont inactifs ou hors tâche.

CHERCHEUR : Et face à ces comportements hors tâches, dès que tu les vois, tu intervies, ou tu les tolères ?

ENSEIGNANT : **Je sais qu'ils existent, et je les tolère parce que sinon tu ne fais que ça. Sinon je ne ferais que ça, sanctionner, sanctionner, des observations il y en aurait des pelles, tu as vu le nombre d'interventions sur Ismaël** (son carnet est plein, il doit en acheter un autre car il n'y a plus de place pour les observations).

CHERCHEUR : Et toi, tu ne veux pas mettre beaucoup d'observations ?

ENSEIGNANT : Ben non, c'est pas ça, il ne faut pas que ça devienne un jeu ni une préoccupation, il faut passer à autre chose.

CHERCHEUR : Pour ne pas perdre du temps la dessus ?

ENSEIGNANT : Oui voilà, sinon je ne ferais que ça, je ne ferais que la police. **Sinon tu ne passes ton temps qu'à recadrer qu'à dire « ah non ne fais pas ça ». Ou alors tu le fais sur une première séance...euh...**

CHERCHEUR : Tu le fais toi sur les premières séances ça ?

ENSEIGNANT : Ben je dois être beaucoup plus sur l'organisationnel pour que progressivement j'ai de moins en moins d'interventions à faire (*sur l'organisationnel*).

CHERCHEUR : D'accord, mais tu dis, je sais qu'ils font ça, mais j'interviens pas forcément dessus parce que sinon j'interviens tout le temps, c'est ça que tu dis ?

ENSEIGNANT : Oui, il y a ça d'une part et puis **j'essaye d'estimer le temps que ça peut durer.**

CHERCHEUR : C'est comme sur Josselin où tu dis « que si tu intervies sur lui ça prend 10 minutes et toute la classe décroche à cause d'un élève ».

ENSEIGNANT : Oui, soit ça, soit le fait que si je vois sur le chariot, **je vais regarder... je jette un coup d'œil... pour faire en sorte qu'il me voit et s'il me voit théoriquement il va bouger de lui-même.**

CHERCHEUR : Ah oui, tu te tournes vers lui ...

ENSEIGNANT : **Oui si je le vois, j'essaye de le regarder, le fixer ou alors éventuellement de l'appeler et puis ça peut suffire pour le remettre en place.**

CHERCHEUR : D'accord juste en le regardant, hop, il te voit et retourne à sa place OK.

ENSEIGNANT : Là par exemple il me regarde, il est out (*hors tâche*).

CHERCHEUR : Tu les as vus ?

ENSEIGNANT : Je sais plus, il y a deux possibilités soit **je les ai vus, j'ai vu qu'ils faisaient les marioles et là je vois que ça ne dégénère pas, je laisse filer. Tant que ça ne dure pas très longtemps, eux surtout s'ils m'ont vu et qu'ils ont vu que je les ai vus. Il y a tout ce jeu là aussi.**

CHERCHEUR : Ouais ça veut dire quoi, ça ne dégénère pas en fait ?

ENSEIGNANT : Avec le chariot ça veut dire prendre le chariot et commencer à faire une course sur le chariot ou toujours pareil quitter complètement le lieu de l'atelier, ou aller sur un autre atelier, ou crier. Parce que là on voit bien qu'ils ne sont pas du tout sur l'équilibre (*exercice demandé dans leur atelier*) à ce moment-là, ils font n'importe quoi.

CHERCHEUR : Mais toi par rapport à toutes les difficultés que l'on a évoquées de pouvoir gérer plusieurs ateliers à la fois, tu n'interviens pas même s'ils ne sont pas continuellement sur l'équilibre, on voit d'ailleurs qu'il y a quand même des formes de corps qui s'approchent de l'équilibre, toi tu dis que « je ne vais pas intervenir systématiquement parce que sinon je passe ma vie à intervenir sur le répressif, sur l'organisationnel et après je passerai (*les voir dans leur atelier*) », comment tu fonctionnes par rapport à ça ?

ENSEIGNANT : Là je ne suis pas allé encore sur cet atelier et je ne sais pas si c'est le prochain, je vais d'abord voir les garçons (*le groupe de garçons est considéré comme le groupe le plus agité*). **Finalement je me suis trouvé sur cet atelier (atelier barres asymétriques) uniquement parce qu'il y a eu l'altercation en entre les deux élèves.**

La vidéo défile

ENSEIGNANT : Là je suis en train de leur expliquer l'évaluation.

CHERCHEUR : Ah oui tu n'es plus du tout sur l'altercation, pour toi c'est terminé cette histoire de début de bagarre où ils se sont mis deux baffes ? Ce que tu fais là, est-ce

que c'est volontaire... Est-ce que volontairement tu as vite passé sur ce qui s'est passé, est-ce que c'est une stratégie ? Qu'est-ce qui fait que tu passes vite ?

ENSEIGNANT : Ben là les filles, après c'est pareil, **c'est la connaissance des filles**, il y a Tiffen qui était dans le coup (*elle était derrière sa copine qui se battait*), elles sont tout le temps en train de se chamailler. **Il va falloir d'abord les relancer elles (les copines dont Tiffen) sur l'activité pour pouvoir parler seul avec Sarah pour pas qu'il y ait d'autres filles qui viennent mettre leur grain de sel.**

CHERCHEUR : C'est important d'avoir un retour sur ce qui s'est passé avec Sarah ?

ENSEIGNANT : **Oui, pour lui faire comprendre que je suis là et que je suis intéressé par ce qui se passe et ce qu'elle fait, sachant que je vais assez vite aussi parce qu'elle ne dira rien. On retourne tout le temps sur le problème du temps, il faudrait passer une demi-heure pour qu'elle dise deux phrases. Donc ça va être d'essayer de désamorcer la chose, essayer de lui dire rapidement qu'elle, elle s'occupe d'elle-même et qu'elle reste dans son atelier. Sarah, elle a toujours ce sentiment d'injustice « c'est toujours moi qui prends », même si elle ne cherche pas en premier, ce qui n'est pas évident, je lui dis « si tu restes sur ton atelier, il n'y aura pas de problème et s'il y a un problème je m'en prendrai aux garçons ».**

CHERCHEUR : D'accord, toi tu intervies sur la personne qui n'est pas sur son atelier ?

ENSEIGNANT : **C'est celui qui sort de son atelier qui en faute.**

CHERCHEUR : Quand tu dis : « c'est même pas évident que c'est elle qui a commencé » ça toi, en tant que prof, tu peux pas le savoir, toi dans cette situation tu ne peux pas savoir ?

ENSEIGNANT : Non, c'est sur !

CHERCHEUR : **Donc vu que tu ne peux pas maîtriser ça, tu essayes de maîtriser au moins l'espace. Il y a une disposition, si tout le monde était en place dans son atelier il n'y aurait rien eu.**

ENSEIGNANT : Oui c'est ça c'est sûr.

CHERCHEUR : **Et là, tu passes quand même vite (sur la bagarre, sur ce qui s'est passé), est-ce que c'est une stratégie pour dire « OK Sarah je te fais un retour rapide sur ce qui s'est passé mais ce qui m'intéresse c'est le travail et il y a ça à faire ». Presque pour changer de sujet tu vois, pour recentrer sur quelque chose d'autre ?**

ENSEIGNANT : **Oui pour la recentrer sur le boulot le travail, effectivement... Oui.** Après est-ce que c'est une stratégie consciente ou inconsciente ? Passer deux heures sur des enfantillages c'est inintéressant, si elle repart sur l'activité « barre » au moins elle ne pense plus aux garçons.

CHERCHEUR : Parce que Jef mon collègue, lui c'est typique comment il intervient, il y a une déviance, volontairement il montre qu'il a vu, comme tu l'as dit le jeu « vu être vu » et après il ne dit rien et il embraye sur « la roulade ci... la roulade ça » et je me demandais **si ce n'étais pas une stratégie de dire que les déviances il faut pas perdre du temps dessus et moi prof, ce qui m'intéresse c'est la roulade, est-ce que tu te reconnais dans ce que je dis ?**

ENSEIGNANT : Oui je me reconnais là-dedans sur certaines déviances parce - que là en l'occurrence, je juge pas très important l'altercation entre les deux.

CHERCHEUR : Qu'est-ce qui te fait juger cette altercation pas très importante ?

ENSEIGNANT : **Ben c'est qu'ils se sont séparés vite déjà, je suis intervenu tout de suite, tout de suite les garçons sont retournés dans leur atelier, les filles aussi, elle (Sarah) est partie, elle revient malgré tout vite quand je l'appelle, il n'y a pas eu d'explosion, il n'y a pas eu de bagarre, il n'y a pas eu des choses que l'on**

retrouve quand même assez souvent. Je crois que c'est une forme d'expérience qui fait que là, en l'occurrence je ne juge pas l'incident grave.

CHERCHEUR : Par rapport à ce que tu as vécu précédemment, c'est à dire que quand tu es arrivé au collège, tu n'aurais pas réagi forcément comme ça ?

ENSEIGNANT : Alors voilà, il y a six ans ça n'aurait pas été forcément la même réaction. Il y a les six ans et il y a aussi la classe, ça fait 3-4 mois qu'on est ensemble, quand tu connais les gamins, je sais comment ils vont réagir, je sais qu'avec ces gamins-là, avec Sarah ça peut aller beaucoup plus loin.

CHERCHEUR : D'accord, et comment tu vois, qu'est-ce qui te fait dire que « c'est bon ça va pas s'éterniser » ?

ENSEIGNANT : **C'est un test de la faire repartir sur l'activité car si elle repart sur l'activité c'est que pour elle aussi c'est (*l'altercation*) passé donc il n'y a pas besoin d'envenimer la chose.**

CHERCHEUR : Je pense que c'est important car même si entre nous cela peut paraître comme une évidence, pour notre collègue du privé ça ne l'est pas. Moi au début à chaque altercation, je réunissais les élèves, et ils devaient expliquer chacun leur tour ce qui s'était passé et puis ils devaient se serrer la main. (ça ne marchait pas et ça prenait un temps fou !)

La vidéo défile

ENSEIGNANT : Là regarde (les garçons sur l'atelier équilibre s'amuse et ne travaillent pas) c'est le problème de cet atelier.

CHERCHEUR : Tu les as vus ?

ENSEIGNANT : **Je les ai vus car ils sont quand même dans la vision périphérique, ou la vision des mouvements (que j'ai). Dans l'équilibre (atelier 'Se renverser') ils doivent se mettre contre le mur et ne doivent quasiment pas bouger donc là, je leur dis rapidement de se mettre contre le mur.**

CHERCHEUR : Mais tu passes très vite là-dessus (*intervention qui dure deux secondes*).

ENSEIGNANT : C'est vraiment pour dire « hey, j'ai vu vos conneries, arrêtez vos conneries », « j'ai vu que vous n'êtes pas du tout dans la tâche, mettez-vous au travail » !

CHERCHEUR : OK et ta position, là tu es là (*tourné vers l'atelier équilibre*) et avant tu leur tournais le dos, est-ce que tu t'es mis là pour volontairement les voir ?

ENSEIGNANT : Oui j'essaye de toutes façons, **j'essaye de voir la classe, enfin le maximum d'élèves dans mon champ de vision. Oui je me mets là pour avoir les autres en vision, comme au cheval (*à l'atelier saut*) de l'autre côté ce qui m'a permis de les voir...**

CHERCHEUR : **Tu parlais de jeu voir et être vu, est-ce que c'est aussi dans ce jeu là, là tu as bougé (*changement de position, de posture*), tu es orienté vers eux (*l'enseignant intervient sur l'atelier barre tout en ayant l'ensemble du corps tourné vers l'atelier équilibre, il n'y a que la tête qui est orientée vers les barres*) même si tu ne les regardes pas, ils se sentent en danger les gamins (*de l'atelier équilibre*), tu te reconnais un peu là-dedans ?**

ENSEIGNANT : **Oui oui c'est quelque chose que j'essaye pour être tout le temps en vigilance, vigilance tout à l'heure sonore, auditive ; là c'est une sorte de vigilance visuelle ou même pas visuelle corporelle plutôt !!**

CHERCHEUR : **C'est pas forcément voir les élèves, parce que là tu les vois pas (*sur l'atelier équilibre*), c'est marrant parce que ce n'est pas une position confortable (*corps dans un sens, tête dans l'autre*) vu que tu as les épaules tournées vers les garçons et que tu as la tête tournée vers les filles que tu**

corriges depuis le début donc que presque quand on te regarde comme ça on pourrait se dire tient « je me tourne vers vous pour vous montrer "attention je vous contrôle" mais je ne lâche pas les contenus que je donne là » c'est un peu ça ou pas ?

ENSEIGNANT : Ouais je pense, il y a de ça mais est-ce que c'est conscient, ça à mon avis **c'est l'expérience**, le fait qu'avec une classe que tu connais pas, en début d'année, il faut essayer justement d'agir très vite sur les comportements et ensuite **leur montrer que tu es là tout le temps, surtout avec les sixième qui sont très vifs. De toute façon, il faut leur montrer que tu es là, que corporellement tu es là, pour moi c'est important de leur montrer ça aux gamins.**

CHERCHEUR : Et l'orientation des épaules ?

ENSEIGNANT : Ouais, c'est intéressant, tu me le demandes mais je ne pense pas le faire consciemment.

CHERCHEUR : Mais on le voit clairement.

La vidéo défile

CHERCHEUR : Là, il fait quand même l'ATR.

ENSEIGNANT : Oui parce que je viens de le reprendre.

CHERCHEUR : Oui et puis après là tu tournes le dos et il plonge (*sur le tapis*).

ENSEIGNANT : **C'est là qu'ils sont impressionnants, ils le voient !**

CHERCHEUR : Ils sont forts, (*c'est un*) métier d'élèves !

La vidéo défile (on voit l'enseignant changer d'atelier)

CHERCHEUR : Est-ce que volontairement tu te dis : « je vais circuler comme ça dans les ateliers ». Au départ tu me dis « je commence par cela pour des questions de sécurité pour des questions de rapidité », après tu te dis, j'essaye de le voir celui-là, puis celui-là, un sens de circulation quoi ?

ENSEIGNANT : Non, **c'est au feeling**, je commence très très souvent par le cheval quasiment tout le temps, et après c'est vraiment feeling en fonction de ce qui se passe dans les ateliers.

CHERCHEUR : C'est fort parce que ici **tu es happé**, tu sors de cet atelier (*atelier saut*) tu es happé par le léger conflit entre les élèves, ça fait que tu restes sur l'atelier (*barre*) et tu es sur les contenus, sur l'évaluation, sur la rotation arrière. La fille est repartie (*Sarah après son altercation s'est remise au travail dans l'atelier*). Après qu'est ce qui fait que tu changes d'atelier, qu'est-ce qui fait que tu te dis je vais arrêter d'intervenir sur cet atelier, qu'est-ce qui fait que tu dis je vais sur cet atelier et pas sur celui-là ?

ENSEIGNANT : **Il y a la composante temps dans les rotations, elles sont en gros de 10 minutes et j'essaye de passer au moins sur chaque atelier pour que tout le monde soit recentré et là je vais sur le sol (*atelier sol*) parce que je vois qu'il ne se passe rien et ça fait un moment qu'il ne se passe rien.**

CHERCHEUR : **Parce que non seulement tu es vigilant sur les mouvements, dans l'atelier ATR (*équilibre*) il ne doit pas y avoir trop de mouvements et quand il y en a trop, hop : interventions ponctuelles ; et quand il ne se passe rien, quand il a pas de mobilité aussi tu me dis : là tu intervies parce qu'il ne faut pas que ce soit trop long...** C'est pas évident, si on décortique les métiers de l'enseignant, tu imagines...

La vidéo défile

CHERCHEUR : Et là, le tapis tu le vires ?

ENSEIGNANT : Là le camembert (*tapis en demi-cylindre*), je le replace parce qu'il n'était pas à sa place. Je mets une ligne dans la roue et une ligne pour la roulade arrière.

CHERCHEUR : Et l'autre, tu vas le faire mettre à l'ATR (*atelier équilibre*) ?

ENSEIGNANT : Oui, parce qu'avant les vacances, je l'avais mis pour l'ATR.

CHERCHEUR : C'est bizarre ça, j'ai jamais vu ça, se servir d'une demi-lune (*tapis en demi-cylindre*) pour faire ATR.

ENSEIGNANT : Oui c'est pour poser, pour aller poser les mains plus loin, cela évite de marquer à la craie une zone interdite.

CHERCHEUR : Parce qu'ils posent les mains trop près et n'arrivent à monter le bassin ?

ENSEIGNANT : Oui, soit ils vont chercher trop près donc trop loin du mur, et pour éviter cette fermeture bras/ tronc.

La vidéo défile

CHERCHEUR : Et là qu'est-ce que tu fais, tu arrives sur l'atelier, tu viens de dire « ce tapis n'a rien à faire là ».

ENSEIGNANT : Oui celui-là j'enlève et le plan incliné (*je le repositionne*) ils jouent plus avec qu'ils ne travaillent, **je vais les recentrer**, je vais essayer de leur dire... **Je vais partir sur le fait qu'ils ne travaillent pas suffisamment avant l'évaluation. Pour l'évaluation en gros, il y en a un qui évalue et un qui passe ou deux qui évaluent (les autres ne font rien, ils attendent). En gros pour eux l'objectif c'est de ne rien faire, pourtant ils sont sur l'évaluation. Il y en a un qui évalue et ils passent chacun leur tour donc, c'est une perte de temps énorme...**

CHERCHEUR : Donc tu sais que la fiche quand ils l'utilisent ça va générer... Ils utilisent la fiche pour ne rien faire, enfin pour moins faire...

ENSEIGNANT : **Ouais pour moins faire, mais en tout cas ils veulent le faire, ils n'ont pas intégré le fait qu'ils doivent passer, 5, 6,10 fois, un maximum et ensuite être évalués. Mais ils veulent dès les premiers passages s'évaluer, comme ça c'est réglé. Ils savent qu'ils doivent le faire, donc ils veulent passer, pour écarter cette contrainte.**

CHERCHEUR : Je vois tout à fait, on le retrouve très souvent, et est-ce que tu peux te mettre dans la tête des élèves pour me dire quel est l'intérêt pour eux de le faire pour que ce soit fait.

ENSEIGNANT : Ben, **pour pouvoir faire autre chose, à partir du moment où c'est fait voilà, (les élèves se disent) « si le prof, il vient nous dire "ben vous faites rien", (ils peuvent répondre) ben si regardez, on l'a fait » et du coup, ça justifie (pour eux) le fait qu'ils peuvent faire autre chose, qu'ils peuvent faire les cons.**

CHERCHEUR : Et nous prof, on peut pas vraiment...

ENSEIGNANT : Non, **(pour les élèves) « puisqu'on l'a fait, on est intouchable », le prof ne peut pas les reprendre.**

CHERCHEUR : Ce qui est frappant aussi c'est que quand tu arrives, tu mets en place un matériel, le tapis tu le vires, le plan incliné tu le replaces, comme si tu réorganisais l'espace... Dans ta gestion on dirait que ça a une importance particulière pour toi l'espace...

ENSEIGNANT : Ça cadre.

CHERCHEUR : L'organisation matérielle ?

ENSEIGNANT : **Ça donne un cadre, l'organisation matérielle fait partie de la structure.**

CHERCHEUR : Ça va cadrer les élèves ? Ça veut dire quoi « ça donne un cadre » ?

ENSEIGNANT : **Ça va cadrer plus leur comportement, c'est-à-dire ils savent... 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. On est à la**

sixième séance, là ils savent l'exercice qu'ils doivent faire par rapport au tapis rouge : ils doivent passer les bras derrière l'obstacle pour aller chercher le plus loin possible.

CHERCHEUR : Donc c'est vraiment une aide pour la compréhension de l'exercice aux élèves, et ça se voit que tes élèves ils étaient au point sur le matériel, ils ont installé sans que tu leur répètes (*l'enseignant n'a pas répété comment faire et à quel endroit mettre le matériel*). Ils s'en souviennent même après les vacances !

ENSEIGNANT : Ouais, c'est une sorte de rituel, c'est le côté positif, c'est toujours la même chose, les mêmes ateliers donc il n'y a pas de surprise. **Je passe pas mal de temps sur les deux premières séances et après c'est vrai que ça roule**, au niveau de l'installation ils sont assez autonomes est assez rapides.

ENSEIGNANT : Mais après il manque des trucs sur l'équilibre (*l'atelier équilibre*) et le sol (atelier sol), **on ne peut pas tout jouer sur le matériel, l'organisation matérielle ne fait rien**. Voilà (*dit-il en montrant la vidéo*) dès que je suis là, il se passe un peu plus de choses quand même,... encore que...

CHERCHEUR : Pourquoi tu dis « encore que » ?

ENSEIGNANT : Mohamed qui vient de faire sa roulade et qui va tout de suite voir au niveau de l'évaluation ce qui se passe (*il va voir ce que note son camarade sur la fiche d'évaluation*) et puis tu as Fabien qui est sur la roue parce que je suis sur ces baskets, donc il pratique. Tu as cet élève qui regarde plus ce qui se passe sur le côté que son atelier et tu as Josselin (*ces élèves en grande difficulté qui a un lourd suivi psychologique*), je sais même pas ce qu'il fait Josselin.

ENSEIGNANT : **En fait il faut vraiment être à côté de chaque élève pour qu'il travaille, il faudrait presque un prof sur chaque atelier.**

CHERCHEUR : C'est marrant ce que tu me dis parce que mon collègue que j'ai interviewé parlait de ça. Il disait que les élèves travaillent mieux si tu es proche d'eux, mais que ça à certaines limites. Pour lui, avec nos élèves si tu restes constamment derrière eux, ils finissent par péter un câble et décrochent de l'activité en disant « si c'est ça la gym, que roulade, roulade alors je ne fais rien, je préfère ne rien faire ». Il dit que ces élèves ils ont besoin de pouvoir décrocher de temps en temps.

ENSEIGNANT : Oui, **c'est la soupape de sécurité**

CHERCHEUR : Oui c'est jamais des actions bien méchantes, comme tout à l'heure sur ton atelier équilibre où les élèves faisaient une roulade sur les tapis, se poussaient gentiment et quand on interroge les élèves ils disent qu'ils ont besoin un peu des deux (*travail et jeu*).

ENSEIGNANT : Oui c'est ça, ça leur permet..., oui c'est le côté jeu. **À la limite c'est presque mieux ça que de ne rien faire au moins ils bougent, au moins ils sont actifs, donc tu te dis que si pendant 30 secondes ils soufflent un peu après, ils vont se remettre au boulot.**

CHERCHEUR : D'accord.

La vidéo défile. On voit les élèves enchaîner les roues

CHERCHEUR : Tu leur avais demandé d'en faire plusieurs, c'est ça ?

ENSEIGNANT : Oui je leur ai demandé d'enchaîner, pour leur montrer l'alignement, être droit, l'importance d'être droit pour enchaîner les roues, être dans l'alignement, faire la roue sur une ligne.

CHERCHEUR : C'est un critère de réalisation, « je le fais bien, si j'arrive en enchaîner trois sur la ligne ».

ENSEIGNANT : Oui.

CHERCHEUR : **Ce qui est frappant, c'est comme vous (les enseignants d'ÉCLAIR) vous vous accrochez sur les contenus (savoirs à apprendre), sur les trucs à enseigner « la roue, être droit etc. » alors que d'un point de vue extérieur on pourrait se dire, ben mince, l'autre il fait l'imbécile avec le tapis, elle, elle secoue la barre et en plus ils sont deux sur la barre (alors que la consigne demandait à ce qu'il y ait seulement un élève sur la barre) euh... Et toi, pendant qu'ils font ça, tu intervies sur les contenus ! Est-ce que tu vois ce que je dire ? Comment tu réagis par rapport à ça ?**

ENSEIGNANT : Euh, c'est quand même notre boulot, notre boulot c'est quand même de leur apprendre quelques trucs quand même, c'est toujours pareil si tu fliques et que tu es que sur l'organisationnel à ce moment-là, tu les assoies tous et tu les fais passer un par un, à l'ancienne, mais euh...

CHERCHEUR : **Mais, est-ce que ça marche avec ces élèves ça, les faire tous assoier ?**

ENSEIGNANT : **Oui..., ça va marcher 10 minutes et puis après ils vont péter un câble.**

CHERCHEUR : C'est ça le problème aussi avec nos gamins, si tu les fliques en étant tout le temps sur leur atelier, après comme disait Jef, ils rétorquent « on en a marre, on s'arrête » et si tu les fais tous s'asseoir à un moment donné, ils pètent un câble.

ENSEIGNANT : Oui c'est ça.

CHERCHEUR : Donc c'est vrai que cette soupape de sécurité est constitutive de l'activité de nos élèves en EPS.

ENSEIGNANT : Oui oui.

La vidéo défile

CHERCHEUR : Là tu te souviens de ton intervention ?

ENSEIGNANT : Je pense que je leur dis : « Vous passez tous pendant trois minutes tous individuellement et ensuite vous vous évaluez ».

CHERCHEUR : D'accord tu réexpliques l'utilisation de l'outil fiche qu'ils ont utilisée de manière déviante, **eux ce qu'ils veulent c'est remplir la fiche.**

ENSEIGNANT : Oui, le problème c'est qu'ils veulent..., c'est un outil que je n'ai pas mis en place **dès le début (du cycle)** puis j'ai fait un premier jet pas convaincant, puis un deuxième...

CHERCHEUR : Pas convaincant ?

ENSEIGNANT : Oui pour les élèves, elle était pas très pratique à remplir et aussi la forme visuelle (*n'allait pas*) et surtout c'était une feuille pour une séance. Donc après j'ai fait une fiche pour toutes les séances, avec une colonne par séance et puis après on a fait foot juste avant les vacances, donc ils ne maîtrisent pas forcément la fiche. Ils ne maîtrisaient pas l'usage de la fiche, comment l'utiliser, j'ai pas été certainement suffisamment clair sur « comment l'utiliser ».

CHERCHEUR : Là regarde tu intervies et Josselin est couché et ne fait pas l'exercice, tu l'as vu là ?

ENSEIGNANT : Oui certainement.

CHERCHEUR : Et tu le laisses ?

ENSEIGNANT : Oui je laisse.

CHERCHEUR : C'est comme ce que t'as dit au début (*de l'interview*) « tant qu'il reste tout seul et que son activité n'envenime pas celle de ses camarades »...

ENSEIGNANT : **Tant qu'il ne vient pas me couper la parole, qu'il ne provoque pas un autre camarade, qu'il ne parle pas un autre camarade... De toute façon si**

j'attends qu'il soit complètement... Il va faire le pitre, il va faire rire un pote. C'est-à-dire que si j'interviens je pense que ça va empirer la situation.

CHERCHEUR : Explique-moi ça, je ne comprends pas.

ENSEIGNANT : **Si j'interviens lui peut se braquer ou alors déjà, ça va me faire perdre du temps. Je vais leur dire quelque chose, de toutes façons leur première réaction c'est de faire comme s'ils n'avaient pas entendu, et à partir du moment où j'ai commencé à intervenir, c'est à ce moment-là qu'il faut continuer, je ne peux plus relâcher à ce moment-là**

CHERCHEUR : Qu'est-ce qui fait que tu ne peux plus relâcher ?

ENSEIGNANT : **Ben la crédibilité si un moment donné je lui dis « bon Josselin tu m'écoutes, tu t'assoies et qu'il ne le fait pas, et je me dis, je laisse tomber », lui se dit « et ben c'est bon à chaque fois qu'il me dit quelque chose, je le fais pas, il va laisser tomber ». Donc je lâche pas et moi de toute façon une fois que je suis parti, je lâche pas. Et donc voilà, alors je perds du temps et à un moment donné je vais y arriver, sauf si ça va au clash, on ne sait pas ce qui peut arriver, il est imprévisible. Imprévisible pas vraiment, vu qu'on connaît ses réactions, mais à un moment donné s'il décide de péter un plomb, il pète son plomb.**

CHERCHEUR : **C'est un nouveau truc là, il faut bien savoir à quel moment intervenir (et ne pas intervenir) parce que si on intervient et qu'on ne veut pas perdre la face, on lâche pas, il ne faut pas qu'on lâche sinon on se fait bouffer au fur et à mesure, peut-être pas dans cette séance mais dans les séances suivantes. Donc si on intervient, il faut que l'on soit prêt à passer quelques minutes ou quelques dizaines de minutes sinon on passe pour des blaireaux et donc ça sert à rien d'intervenir, c'est encore pire... Parce que là, nos collègues français, ils disent « oui mais l'autre il fait pas et tu dis rien ». Non parce que si j'interviens là et là et là, je ne peux pas tous les suivre et je passe pour un blaireau et c'est le bordel...**

ENSEIGNANT : **Oui et si tu intervies sur un là-bas, l'autre il va te dire « oui mais lui là-bas il fait ça (c'est pas juste, c'est toujours moi qui prends) » et puis après c'est fini tu ne t'en sort plus.**

CHERCHEUR : D'accord, OK.

La vidéo défile

ENSEIGNANT : Là par exemple je reviens sur l'atelier saut en étant toujours pas allé sur l'équilibre.

La vidéo défile

ENSEIGNANT : Là j'ai failli y aller...

CHERCHEUR : Tu as failli y aller qu'est-ce qui t'a retenu ?

ENSEIGNANT : Là une explication à Pierre, oui sur le saut extension.

La vidéo défile (l'enseignant siffle la rotation et se dirige vers l'atelier saut)

CHERCHEUR : Là toujours pareil, en premier quand tu arrives sur l'atelier tu remets en place le matériel, c'est une récurrence, tu ajustes le matériel, tu commences par ça. Ce qui est une énigme pour moi c'est qu'est-ce qui fait que tu changes d'atelier : quels moments et quels ateliers ?

ENSEIGNANT : Grosso modo il fallait 10 minutes de temps (*par rotation*), donc (*pour les voir tous*) je passe deux, trois minutes (*par atelier*). Et je reviens là parce que je sais

qu'il y a les élèves qui arrivent et quand je les vois se préparer avec 10 mètres (*d'élan pour préparer le saut*) et donc tout de suite je vais leur dire.

CHERCHEUR : C'est celui-là le groupe à surveiller ?

ENSEIGNANT : Oui le groupe à surveiller c'est celui-là.

CHERCHEUR : (*On voit un élève en train de faire le poirier et un autre élève qui le pousse*)
C'est édifiant, au départ je m'en apercevais pas, notre boulot c'est l'enseignement donc on ne se laisse pas pourrir par des déviances, les différents décrochages. On intervient tout le temps (*sur les contenus moteurs*), il y a sans arrêt du contenu (*malgré les déviances*).

CHERCHEUR : Et là tu changes d'atelier (de l'atelier saut à l'atelier sol) et là tu vas directement sur celui-là ?

ENSEIGNANT : Ah oui parce que les quatre filles, elles se croient à la plage. Quand tu les vois dans cette position allongée, tu peux être tranquille, il y en a pour un moment (d'un ton ironique)

CHERCHEUR : Rires. Ça c'est intéressant, parce au tout début tu m'as dit ça « si ça ne dure pas longtemps, c'est pas la peine d'intervenir » et là la position des gamines te fait dire que ça va durer. Et ça c'est plus urgent que ce qui se passe à côté ?

ENSEIGNANT : Oui.

CHERCHEUR : Ça fait priorité numéro un. Et comment tu le vois parce que au départ on dirait que tu n'es (oh, verbe être) que sur cet atelier, que tu es concentré sur l'atelier sur lequel tu intervies (*l'atelier saut*). Comment tu sais, tu jettes des coups d'œil sur l'atelier voisin ?

ENSEIGNANT : À mon avis je les ai vus, j'ai jeté un coup d'œil, je pense qu'en regardant Fabien d'où il part (*le début de sa course d'élan pour faire son saut*), je pense que je les vois, enfin tu peux pas les manquer, tu vois qu'il ne se passe rien là-bas !

CHERCHEUR : Non, quand tu es focalisé sur un truc, tu ne vois presque que ça.

Remontre (*la vidéo*) pour voir ?

ENSEIGNANT : (*On voit l'enseignant qui commence à se déplacer vers l'atelier sol, tout en parlant avec les élèves de l'atelier saut*) Là, j'y vais (*sur l'atelier sol*), je sais où je vais. Remet (*la vidéo*) dès le départ à partir du moment où elles s'assoient. Parce qu'elles sont comme ça depuis le début de toute façon. (*En montrant la vidéo*) là non (*là je ne vois pas les filles sur l'autre atelier*), là, là, il est possible que je les vois, ...

CHERCHEUR : Donc tu jettes des petits coups d'œil à droite à gauche sans faire un balayage. Parce que quand tu regardes des profs, il y a différents types de balayage : (*il prend l'exemple en mimant la situation*) hop, je laisse passer les élèves et je regarde tout autour de manière lourde et je balaye tous les ateliers (*du regard*) mais toi apparemment si tu regardes à ce moment là, tu regardes c'est vraiment très (*rapide*)... hop...hop... (*Il mime des coups d'œil*)

ENSEIGNANT : C'est furtif, je pense que je les vois...euh...

CHERCHEUR : S'installer dans l'atelier ?

ENSEIGNANT : Je pense qu'à un moment donné, ... Là je dois voir par-dessus Mohamed vu qu'il fait 1 mètre 12... (*Sur l'image, nous voyons que l'enseignant intervient sur l'atelier équilibre*)... Tu vois là je suis intervenu sur l'atelier du front, sur l'ATR (*atelier équilibre*)

CHERCHEUR : Tu as des yeux partout toi !

ENSEIGNANT : Ouais c'est un peu ça (rises).

CHERCHEUR : C'est incroyable, tu ne les avais pas regardés (*les élèves de l'atelier équilibre*) !

(La vidéo défile) là je les ai vus, je pense que je les ai vus là

CHERCHEUR : Et pour les filles tu as repéré quelque chose ?

ENSEIGNANT : Oui quand je regarde dans leur direction, pas forcément les filles, je dois les voir quand je suis dans le même prolongement. À un moment donné, je regarde dans la direction de Mohamed, elles sont pile dans l'axe derrière.

CHERCHEUR : Donc en fait, tu n'as pas un regard dirigé sur les ateliers voisins, mais tu vois ce qui se passe en arrière-plan. Parce que là, tu as vu les garçons (*de l'atelier équilibre*) quand ils se retournaient (*quand il regarde l'ATR plat dos que fais ? un élève à l'atelier saut*).

ENSEIGNANT : Je le vois au moment où il est sur le dos parce que quand il est sur le dos, je fais la mise au point sur ce qui se passe derrière.

CHERCHEUR : Parce que quand il est sur le dos, l'intérêt est passé, c'est ce qu'il a fait avant (*le renversement à l'ATR qui est important pour toi*) donc tu l'as vu...

ENSEIGNANT : Et donc là, je vois ce qui se passe derrière, de toutes façons tu vois ce qui se passe derrière.

CHERCHEUR : Ouais, tu vois ce qui se passe derrière. Mais c'est pas seulement ça, tu en profites quand même, c'est pas l'information qui vient à toi mais tu vas chercher quand même un petit peu ?

ENSEIGNANT : Hum (*dubitatif*), moi, ce qui m'intéresse au départ c'est l'activité, quand les gamins sont en activité : donc là au sol (*atelier saut*) c'est frappant, elles foutent rien, il n'y a pas un mouvement au sol alors qu'il doit y avoir du mouvement, ça doit tourner. Sur l'équilibre (*atelier équilibre*) ben, il doit y avoir des mecs sur le mur ou en tout cas la tête renversée, s'ils sont en train de courir tu les vois aussi. Sur les barres, tu dois en voir un sur la barre qui fait son truc. Donc il y a quand même des schémas...euh...

CHERCHEUR : Et est-ce que..., si je ne faisais un plan que sur toi, on dirait que tu es sur l'activité trampoline (*atelier saut*) et finalement non, tu es sur l'activité saut et en même temps tu sais ce qui se passe là, tu sais ce qui se passe là et tu intervies à un moment donné...

ENSEIGNANT : Enfin, j'étais sur l'activité saut en termes de contenu et sur les autres en termes d'organisation, de sécurité, de pratique, d'activités motrices. Après je peux pas forcément intervenir sur tout.

CHERCHEUR : J'avais l'impression que quand ton élève était sur le dos (*à la réception de son ATR plat dos*) c'est là que tu as pu voir l'autre groupe tout en parlant (*à cet élève sur l'atelier saut*), tu regardais l'autre groupe (*sur l'atelier équilibre*), c'est une sorte de dissociation des sens : tu parles (*aux élèves qui sont autour de toi*) et en même temps tu regardes à côté (*aux élèves qui sont loin de toi*).

ENSEIGNANT : Oui.

CHERCHEUR : C'est une faculté qu'a l'enseignant de rester ouvert à son environnement par ces différents sens: la vue, l'ouïe...

La vidéo défile

ENSEIGNANT : Là, ce groupe je leur explique pareil : que d'abord vous devez travailler individuellement (*avant de se faire évaluer*), la même chose que pour les garçons.

CHERCHEUR : Tu leur ré- expliques, la fiche. Ce qui est fort, c'est comment là « si j'étais un élève je me dirais que le prof ne me regarde pas, et il nous surveille pas ».

ENSEIGNANT : C'est d'ailleurs ce qu'ils font derrière (*ils s'amuse et ne font pas l'exercice qui est demandé*), je sais que dans cet atelier là, dès que j'ai le dos tourné, et c'était le cas, il va y avoir des déviances.

La vidéo défile : l'enseignant passe de l'atelier saut à l'atelier équilibre.

ENSEIGNANT : Là, je vire Laura du tapis (*elle était assise inerte sur le tapis*).

L'enseignant change d'atelier pour aller sur l'atelier Barre

CHERCHEUR : Et pourquoi tu n'as pas enchaîné sur Laura et son ATR (*en restant sur l'atelier*) ?

ENSEIGNANT : Parce que je sais que j'ai une bande de mous sur l'équilibre alors je ne me fais pas trop d'illusions sur l'atelier. Et comme je te disais tout à l'heure, là il y a des garçons qui veulent pratiquer et je veux valoriser les élèves qui sont en activité et là-bas (*sur l'atelier barre*) ils n'arrivent pas à tenir sur leur bras.

CHERCHEUR : Et tu as fait volontairement un groupe de mous et de toniques ?

ENSEIGNANT : Non, c'est eux qui ont fait eux-mêmes leur groupe.

CHERCHEUR : J'ai noté que Dylan, il t'avait soulé. Tu vas le reprendre en le pointant du doigt et en disant juste une phrase rapide, tu vas lui dire une fois ça et après il ne respecte pas (*ce que tu as dit*) et donc tu vas passer plus de temps avec lui. Tu l'as repris une première fois quand un élève du groupe est venu dire qu'il ne travaillait pas, une autre fois parce qu'il faisait des conneries... (*En même temps la vidéo défile*)

ENSEIGNANT : Là, voilà ça répond un peu à ta question de tout à l'heure : c'est-à-dire tout à l'heure Laura était assise, je lui dis un truc et je passe (*à l'atelier d'à côté*) ; cette fois-ci je reviens pour cette fois-ci lancer le truc (*l'activité demandée*).

CHERCHEUR : On entend le professeur crier : « Dylan »

ENSEIGNANT : Oui, là je suis avec les filles et j'ai l'œil (*sur Dylan dans l'atelier saut*).

La vidéo défile

ENSEIGNANT : L'historique c'est que Dylan quand Josselin est pas là, il est super. Josselin était absent pendant deux semaines et Dylan il a bien travaillé. Et là Josselin revient et je lui dis après, si tu continues comme ça, ça va mal se passer !

CHERCHEUR : La surveillance peut être utilisée aussi comme une stratégie : tu fais croire aux élèves que tu ne les regardes pas, (*il mime l'action*) tu te mets comme ça (*le corps tourné dans une autre direction*) et du coin de l'œil, tu les prends en « flag » comme ils disent. Est-ce que toi quand tu surveilles ce qui se passe au loin (*tout en corrigeant les élèves devant toi*), est-ce que c'est la même chose, est-ce que c'est quelque chose de volontaire ?

ENSEIGNANT : Ouais ça peut arriver ça, faire semblant de ne pas les voir et de les voir, parce que ça les impressionne, c'est le côté impressionnant « putain comment il a fait ! ». Et ça je l'ai fait de temps en temps.

CHERCHEUR : Mais pas ici (*tu ne le fais pas ici*), ici c'est vraiment...

ENSEIGNANT : Là, je les choppe sur le vif, je ne fais pas exprès. Ça peut peut-être aussi les bluffer parce qu'ils doivent se dire (*il est occupé sur un autre atelier et il nous surveille*)... De temps en temps j'essaye oui (*de les piéger, de les impressionner*), mais ça j'y pense : quand je fais style je vois pas et crac, là c'est conscient ;

CHERCHEUR : Ce que je fais aussi, c'est que je regarde le groupe au fond à droite puis je me tourne et je les corrige alors que je ne les regarde plus « là-bas on le fait sérieusement » ça les bluffe aussi, alors que...

ENSEIGNANT : Ça les bluffe aussi, alors que tu les as vus deux secondes avant, oui.

La vidéo défile : on voit l'enseignant partir de l'atelier équilibre puis changer subitement de direction

CHERCHEUR : Alors ça, ça m'intéresse, tu vas en direction du centre des quatre ateliers, et moi je me dis « il va peut-être aller sur l'atelier roue » (*car il part en direction de cet atelier*) et hop tu décroches, tu reviens !

ENSEIGNANT : Alors va savoir pourquoi ? C'est sûr que la trajectoire c'est pas la plus directe (*en forme des zigzags*) ! Rires

CHERCHEUR : Il a bien dû se passer quelque chose ?

ENSEIGNANT : En fait, je sors de l'atelier et je regarde tout le monde. (*balayage de la tête des trois autres ateliers*) C'est intéressant ça, et pour moi donc c'est plus important d'aller là-bas.

CHERCHEUR : Tu ne t'en souviens pas ?

ENSEIGNANT : Non,... ah ça doit être mon gros, là-haut ! -rises-. (*élève en surcharge pondérale qui se trouve sur la barre haute des barres asymétriques*) Je pense que c'est ça, je pense qu'il va avoir du mal mais comme il est là-haut, on va essayer de le faire tourner (*faire faire la roulade sur la barre haute*). L'urgence c'est de le motiver pour lui dire allez vas- y !

CHERCHEUR : Dernière chose je voulais voir ce qui va se passer dans 30 secondes quand Dylan va aller s'asseoir.

ENSEIGNANT : Ah oui parce qu'il a fait un salto et il rallait par ce que « les autres l'avaient fait aussi et que c'est lui qui prend ». Et effectivement il a pas de cul parce qu'ils l'avaient tous fait avant lui (*mais je ne les avais pas vus*).

CHERCHEUR : Et est-ce que tu l'aurais fait aller s'asseoir si ça avait été son premier salto ?

ENSEIGNANT : (*hésitant*) En premier salto... non...

CHERCHEUR : Je reforme la question, est-ce que c'est parce que tu l'as déjà choppé quatre fois. Parce que là ç' était hyper gradué : d'abord tu le reprends « Dylan arrête », après tu reprends le groupe, tu dis « les garçons travaillez ! » après tu le re-choppes et tu interdis à Dylan et à Josselin d'aller sur l'exercice avec le trampoline.

ENSEIGNANT : Oui je me souviens, ils faisaient n'importe quoi donc je leur ai interdit.

CHERCHEUR : Et après ils continuent sur l'autre (*exercice avec le plinth*). Dylan fait quand même l'imbécile et c'est là que tu l'envoies s'asseoir. La sanction est hyper graduée, je connais un collègue avec qui ça se passe mal en classe, lui, il n'arrive pas à faire ça, il met direct un avertissement sur le carnet.

ENSEIGNANT : Si tu fais ça, t'es mort, le problème c'est que tu te bloques tout de suite, si le carnet arrive tout de suite qu'est-ce que tu fais après ?

Annexe 3 : Autoconfrontations collectives

Codes : 19 Inès, Jennifer, Lynda, Mélissa 3/5 ; 19 Mohamed, Olivier, Oussama 3/5

<p>Actions et verbalisation des élèves de l'atelier 'Tourner' (Inès, Jennifer, Lynda, Mélissa) et de l'enseignante</p>	<p>Matériaux d'autoconfrontation –groupe de l'atelier 'Tourner' : Inès, Jennifer, Lynda, Mélissa – Le 13 mars 2008 – AC de 24 minutes Code : 19 Inès, Jennifer, Lynda, Mélissa 3/5</p>	<p>Actions et verbalisation des élèves de l'atelier 'Franchir' (Mohamed, Olivier, Oussama) et de l'enseignante</p>	<p>Matériaux d'autoconfrontation –groupe de l'atelier 'Franchir' : Mohamed, Olivier, Oussama – Le 13 mars 2008 – AC de 19 minutes Code : 19 Mohamed, Olivier, Oussama 3/5</p>
<p><i>En arrivant dans l'atelier, les filles sautent un peu dans tous les sens, se promènent dans l'atelier. L'enseignante qui intervient sur l'atelier voisin dit à voix haute : « les filles vous n'oubliez pas de lire ce qu'il y a faire ! » À partir de là, Lynda remet en place le plan incliné qui avait bougé. Inès se met en position de départ pour une roulade avant sur le grand plan incliné. Les autres filles vont chercher la fiche. Jennifer la saisit et la garde pour elle sans vouloir la montrer aux autres. Elle lit la fiche. Puis s'assied sur l'atelier, puis saute. Mélissa hors d'elle dit : « mais dépêche-toi ! ». Pendant ce temps, Inès enchaîne des roulades. Puis Mélissa et Lynda lisent par-dessus son épaule ce qu'il faut faire, puis tentent de faire l'exercice 1. Lynda exécute une belle roulade. Mélissa tombe sur le côté en tentant de faire sa roulade. Jennifer se balade dans l'atelier les fiches à la main. 41' On entend l'enseignante dans</i></p>	<p>Inès, Jennifer, Lynda, Mélissa</p> <p>Inès, Lynda et Jennifer sont des élèves en difficulté scolaire, néanmoins Inès a un bon niveau en EPS. Mélissa est une bonne élève.</p> <p>Chaque élève à sa propre fiche d'évaluation. les élèves arrivent en courant dans l'atelier 'Tourner'. Il comporte trois zones de travail :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un grand plan incliné en mousse, 2. Un petit plan incliné formé par un tremplin et 3. Des tapis au sol. <p>Il y a six exercices. Les élèves doivent d'abord effectuer des roulades avant dans chacune de ces zones puis des roulades arrière.</p> <p>L'atelier dure de 39 minutes à 52 minutes. Derrière une impression de fouillis, les filles courent dans tous les sens, passent d'un exercice à l'autre, chaque élève passe dans les ateliers. Il n'y a pas d'ordre de passage. Les élèves passent quand ils en ont l'opportunité, c'est-à-dire lorsqu'ils ont décidé de passer et lorsqu'il n'y a personne dans la zone de réception et qu'ils arrivent à accéder à la zone de départ. Le plus souvent les quatre élèves du groupe travaillent sur le même exercice. C'est Inès qui fait le plus de passages. Elle valide chaque exercice les uns après les autres en les faisant plusieurs fois. Ces validations sont entrecoupées de divers comportements non prescrits. Autrement dit les comportements de travail appartiennent à une multitude de comportements. Son activité triadique est caractéristique. Ensuite c'est Lynda qui fait le plus de répétitions puis c'est Mélissa, elle fait peu de répétitions car elle n'y arrive pas et parce qu'elle attend qu'il n'y ait personne autour d'elle pour passer. Recherche opportunité de passage. Enfin c'est Jennifer qui fait peu de répétitions et beaucoup de comportements déviants. Beaucoup de périodes où elle se balade dans l'atelier</p>	<p>Séquence du saut illicite d'Oussama <i>L'enseignante se dirige vers le groupe de Mélissa qui vient de tourner sur l'atelier « Se renverser ». Elle interroge les élèves sur ce qu'ils viennent de faire dans l'atelier précédent (atelier tourner) : « Mélissa, tu arrives à faire la roulade au sol mais tu n'arrives pas sur le plan incliné ? Ça, il va falloir que je vienne le voir. Là, je n'ai pas eu le temps de venir vous voir parce que Maureen avait quelques appréhensions au saut de cheval. » L'enseignante est positionnée sur l'atelier « se renverser », elle tourne le dos à l'atelier « franchir » occupé par le groupe d'Olivier.</i></p> <p><i>L'enseignante donne des consignes précises aux groupes de filles sur la position de leurs mains, la flexion de leurs bras ; tout en tournant la tête régulièrement vers le groupe de garçons. Les garçons travaillent, ils essaient de faire les exercices demandés. Jusqu'au moment où Oussama fait un saut latéral non prescrit. L'enseignante le voit, elle arrête d'intervenir sur l'atelier des filles et se retourne complètement vers les garçons l'air indigné en disant « Ça fait bien quand je me retourne, de voir que vous faites n'importe</i></p>	<p>Olivier, Mohamed et Oussama</p> <p><i>Vers 12' atelier 'Franchir' (saut de cheval par redressement), l'enseignante se dirige vers le groupe d'élèves à l'atelier 'Se renverser' : » les garçons vous venez au saut. je voudrais un petit peu de sérieux parce que sur l'atelier précédent (renversement) vous avez perdu votre temps. » Mohamed : Mme, on a fait, on a fait, on a fait cet exercice (il montre) cet exercice (il montre) « mais là vous avez perdus beaucoup de temps quand même, vous auriez pu être plus efficaces. Olivier n'oublie pas de la fiche. »</i></p> <p>CHERCHEUR : La prof te dit « Olivier n'oublie pas de ta fiche », c'est quoi cette fiche ? OLIVIER : C'est la fiche S4, S3, S2. MOHAMED : C'est la fiche de suivi. CHERCHEUR : C'est la fiche de suivi pour les ateliers ? MOHAMED : Oui, là où il faut mettre les croix. OLIVIER : Si on réussit trois fois de suite un exercice on doit le cocher, (comme quoi on a) bien fait l'exercice. CHERCHEUR : Et vous le remplissez à chaque fois vous... ? MOHAMED : Oui à chaque séance.</p> <p><i>La vidéo défile</i> CHERCHEUR : Explique moi ce que tu fais Mohamed ? MOHAMED : Je suis en train de lire (la fiche). OLIVIER : (Il lit) comment on fait. OUSSAMA : Nous par exemple, ce qu'on faisait pour bien le faire c'est quelqu'un qui lit à haute voix et l'autre qui fait l'exemple. CHERCHEUR : Hey, vous vous organisez en fait. C'est Mme J. qui vous a dit ça ? TOUS en chœur : Non c'est nous ! MOHAMED : Par exemple là, c'est Olivier qui va faire l'exemple. OUSSAMA : Tout à l'heure, c'est moi qui lisais et c'est Mohamed qui faisait l'exemple.</p>

<p><i>l'atelier voisin qui dit à Jennifer : « Jennifer, la fiche elle doit être où?... Dans les coupelles (zones matérialisées par des coupelles) là-bas (elle montre la direction du doigt). Donc si tu dois lire la fiche... C'est bien Oussama bloque bien les épaules... Là-bas dans les coupelles la fiche. C'est bien c'est beaucoup mieux les garçons, votre corps est plus solide, bien, beaucoup mieux. » Jennifer se dirige vers la zone, puis elle revient s'asseoir sur le tapis.</i></p> <p><i>Mme Jonglez se déplace vers le groupe des filles</i> <i>« les filles, Les fiches elles doivent être où ? Elles doivent être dans la zone, la zone qui sert de lecture, donc les fiches ne se baladent pas. Essayez de vous appliquer les filles parce que vous m'avez l'air sacrément énervées et ça ne respecte pas beaucoup les consignes » ! Puis elle sort de l'atelier pour aller vers un autre atelier.</i></p> <p><i>Jennifer lance la fiche.</i> <i>L'enseignante se déplace.</i></p>	<p>Les élèves vont voir deux fois l'enseignante : D'abord ce sont Melissa et Jennifer qui vont la voir. Mélissa dit qu'elles n'arrivent plus à faire la roulade avant sur le grand plan incliné. Jennifer demande ce qu'il faut faire après les exercices sur le petit plan incliné.</p> <p>Ensuite à la fin de l'atelier, au moment de la rotation, ce sont Mélissa et Lynda qui vont à la rencontre de l'enseignante. Lynda demande si elle peut passer à l'élément C lorsqu'elle n'arrive pas à faire élément B parce qu'elle parvient à faire la roulade avant au sol mais elle n'y arrive pas sur le tremplin. L'enseignante répond qu'il faudra qu'elle vienne voir ça. Mélissa dit qu'elle ne n'a pas réussi à faire la roulade avant parce qu'à chaque fois elle s'appuie sur sa tête et n'arrive pas à tourner (ce qui est une bonne analyse de son problème). <i>Vidéo calée à 41' . L'entretien porte sur le début de l'atelier « tourner »</i> <i>3'</i></p> <p>CHERCHEUR : Alors Jennifer explique-moi un peu, je ne comprends pas bien ce que tu fais ? Tu vas à droite, tu vas à gauche, tu te recoiffes, tu sautes sur le tapis, tu prends la fiche, tu lâches la fiche. Explique-moi ce que tu fais ?</p> <p><i>rires.</i> JENNIFER : Je sais pas. CHERCHEUR : Tu ne sais pas ? JENNIFER : Non. CHERCHEUR : Parce que moi, quand je vois ces images, je me dis que Jennifer ne sait pas quoi faire. JENNIFER : Non c'est parce qu'il y a des personnes qui travaillaient. CHERCHEUR : Ah d'accord. Donc quand personne ne travaille, toi tu attends. D'autant plus qu'il y avait Inès qui sautait partout. <i>Inès bloque les ateliers volontairement pour pas que ses camarades passent.</i> MELISSA : Inès faisait exprès de sauter partout, et elle faisait ses pirouettes, (parce que) elle ne voulait pas laisser sa place aux autres. INÈS : Quoi ?</p> <p><i>Les élèves ont bien compris le fonctionnement de la fiche d'évaluation. Y compris Jennifer qui ne l'a pas remplie.</i> CHERCHEUR : Toi Jennifer après tu poses la feuille, c'est quoi cette feuille ? JENNIFER : C'est la feuille pour remplir. CHERCHEUR : Vous avez chacun votre propre feuille ? JENNIFER : Oui il faut la remplir quand on a réussi trois fois, on fait une croix. CHERCHEUR : Et pourquoi tu la poses là ta feuille ? LYNDA : En fait il y a un endroit où l'on pose les feuilles.</p>	<p><i>quoi. Et Oussama, ce n'est pas la peine de faire semblant que tu n'as pas fait exprès ! Donc, arrêtez de prendre les autres pour des imbéciles et appliquez-vous ! », puis elle continue sans reprendre son souffle « très bien Olivier » pour féliciter Olivier (un autre élève de ce groupe), qui a fait pendant ce temps un saut par redressement réussi.</i></p>	<p>CHERCHEUR : Donc c'est toi Oussama qui a eu l'idée et maintenant vous le faites à chaque atelier ? TOUS : Oui. CHERCHEUR : On le fait chacun à notre tour ; en premier c'était Olivier, après c'était Mohamed et maintenant c'est Oussama. CHERCHEUR : Et là qu'est-ce que tu fais Oussama ? OUSSAMA : J'écoute ce qu'il dit pour le faire. CHERCHEUR : Et toi tu lis texto ce qu'il y a sur la fiche ? MOHAMED : Oui. CHERCHEUR : Mais c'est bizarre, la troisième séance (<i>on est en troisième séance</i>), ça, vous savez déjà le faire ? OUSSAMA : Non, on n'avait pas fait celui-là. CHERCHEUR : Si vous l'avez fait, souvenez-vous Mohamed tu avais fait un salto et tu t'es fait attraper et la prof elle vous avait fait vous asseoir. MOHAMED : ah, ouiii <i>rires</i> CHERCHEUR : Et vous ne savez pas ce qu'il y a à faire ? MOHAMED : Si. OUSSAMA : Non. OLIVIER : En fait, la première séance on l'avait pas lue la fiche, on s'amusait. Et cette séance on voulait pas faire n'importe quoi. MOHAMED : On voulait pas faire n'imp. (n'importe quoi). CHERCHEUR : Et pourquoi cette fois-ci tu ne voulais pas faire n'importe quoi ? OUSSAMA : Parce que c'est pas bien. OLIVIER : Parce que à chaque fois elle fait semblant de pas nous voir et après elle se retourne ! CHERCHEUR : Ah oui, elle fait exprès, elle fait genre "je vous vois pas" ! MOHAMED : Elle fait semblant de pas regarder et après... elle nous piste. OUSSAMA : C'est la première fois que je passais mes jambes sur le côté au lieu de les passer dans l'axe. J'ai tapé trop fort sur le trampoline et je suis parti sur un côté. C'est la première fois et la prof elle m'a... CHERCHEUR : Donc tu l'as raté, et comment tu le sais ? OUSSAMA : Parce qu'il fallait passer entre ses bras, c'est écrit sur la fiche. CHERCHEUR : Et comment tu sais, c'est lui qui l'a lu ? OUSSAMA : Ouais.</p> <p><i>La vidéo défile on voit Mohamed le faire mais ne pas marquer le temps d'arrêt sur le cheval.</i> OLIVIER : Là c'est trop vite, il faut marquer un temps d'arrêt quand on le fait. <i>la vidéo défile</i> OLIVIER : Là regardez, elle nous piste (entre deux passages des élèves qu'elle aide, elle jette un coup d'œil sur leur groupe). CHERCHEUR : Comme elle vous regarde, comme elle vous piste,</p>
---	---	--	---

	<p>MELISSA : Jennifer elle, la posait n'importe où. <i>rires</i> CHERCHEUR : Qu'est-ce qui fait que tu l'aies posée là ? JENNIFER : Je savais pas.</p> <p>MELISSA : On lui a dit mais elle ne nous a pas écoutées. CHERCHEUR : Tu l'as fait exprès alors ? JENNIFER : Non. CHERCHEUR : Tu peux tout me dire tu sais.</p> <p><i>La vidéo défile</i> <i>Période dominée par des jeux dans tous les sens. C'est un peu à celle qui fera le plus n'importe quoi.</i> CHERCHEUR : Là, explique un peu ce que vous faites ? toi, tu sautes dans tous les sens, toi tu te roules sur le tapis, toi tu vas à droite à gauche... JENNIFER : C'est pour s'amuser CHERCHEUR : Moi je me demandais, si vous ne testiez pas un peu le matériel avant de l'utiliser ? LYNDA : En fait je ne savais pas ce qu'il fallait faire sur le tremplin (petit plan incliné), je pensais qu'il fallait sauter dessus.</p> <p><i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Ah, c'est quoi ces feuilles jaunes ? MELISSA : le règlement. CHERCHEUR : Et toi tu vas les chercher ? MELISSA : Je lui (Jennifer) demande de m'en donner une, mais elle ne veut pas ! CHERCHEUR : Jennifer, j'aimerais bien comprendre ce qui fait qu'à ce moment-là tu te dis « je vais aller chercher les fiches ». Tu tournes dans l'atelier, tu te recoiffes, tu sautes et après tu vas chercher les fiches... C'est ça que je ne comprends pas.</p> <p><i>pas de réponse</i> CHERCHEUR : Et Mélissa, pourquoi tu voulais lui prendre la feuille ? MELISSA : Pour faire la pirouette arrière. CHERCHEUR : Ahh pour voir... Et pourquoi pas la pirouette avant ? MELISSA : La pirouette avant, je sais la faire. CHERCHEUR : Tu l'avais déjà faite avant, c'est ça ? MELISSA : Oui CHERCHEUR : En séance deux tu as vu que la pirouette avant, tu savais la faire et la pirouette arrière tu n'y arrivais pas. Et qu'est-ce qu'il y a sur les feuilles qui peut aider sur la pirouette arrière ? MELISSA : Comment se tenir. LYNDA : Comment se poser et ce qu'il faut respecter pour avoir les bons points. CHERCHEUR : D'accord, c'est comment se positionner et ce qu'il faut faire. Qu'est-ce que tu lisais quand tu regardais la feuille ?</p>	<p>c'est pour ça que vous faites bien ? OLIVIER : Oui. <i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Et là Mohamed dit-moi ce que tu fais ? MOHAMED : Je regardais. CHERCHEUR : En fait tu passes, tu fais l'exercice et puis après sur le retour tu regardes ce qui se passe dans les autres ateliers ? MOHAMED : Oui. OUSSAMA : Il faut regarder ce qu'ils font (les autres des élèves du même atelier) pour voir ce qu'il faut faire. MOHAMED : Non, on regarde aussi autour, on regarde la caméra. <i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Et là je ne comprends pas ce que tu fais Oussama ? OLIVIER : Il veut repasser parce qu'il a raté. MOHAMED : Il rebondit. CHERCHEUR : Et je ne comprends pas pourquoi il rebondit ? MOHAMED : Parce qu'il voulait s'amuser. CHERCHEUR : Oussama, tu peux me dire, je ne suis pas prof ici, tu peux tout me dire. OUSSAMA : Je joue, c'est tout. CHERCHEUR : Tu t'amuses un petit peu et après tu le refais. Tu le refais juste après ? MOHAMED : Oui parce qu'il a raté. CHERCHEUR : Et vous vous le laissez passer ? MOHAMED : Oui ça ne nous gêne pas. OUSSAMA : Ils sont gentils !</p> <p><i>La vidéo défile</i> <i>On voit Oussama faire un saut latéral qui n'est pas prévu. Olivier et Mohamed rigolent en regardant de nouveau les images.</i> OLIVIER en râlant : À chaque fois elle nous regarde ! CHERCHEUR : Alors explique-moi, qu'est-ce que tu as fait là ? OUSSAMA : J'ai tapé trop fort sur le trampoline. OLIVIER : menteur ! CHERCHEUR : Tu peux me dire que tu as fait un plongeon ? OUSSAMA : Voilà c'est ça ! MOHAMED : Il voulait faire Yamakassi ! OLIVIER : Mme J. elle voit tout aussi ! CHERCHEUR : Elle voit tout ? OLIVIER : Elle voit tout, elle a des yeux derrière la tête ! CHERCHEUR : Et comment elle fait ? OLIVIER : À chaque fois on dirait qu'elle entend le bruit. En plus on essaie de ne pas faire trop de bruit. Par exemple en tombant on essaie de pas faire trop de bruit. CHERCHEUR : Et elle, elle arrive à voir à chaque fois ! MOHAMED : Elle bouge les yeux mais pas la tête. OLIVIER : C'est un caméléon ! CHERCHEUR : D'accord, elle arrive à voir derrière elle. Et c'est parce que vous êtes trois garçons qu'elle vous pistait ?</p>
--	---	---

	<p>JENNIFER : Moi je lisais pas, je regardais les images. LYNDA : Les personnages. CHERCHEUR : Jennifer, toi tu comprends en regardant les images ? Ou alors tu faisais ça, parce que tu es une petite maline, tu ne voulais pas qu'elles lisent la feuille, alors tu l'as gardée pour toi ? JENNIFER : C'est ça aussi ... CHERCHEUR : Ah, d'accord ouais. C'est pour montrer aussi un peu qui c'est la chef. C'est ça ou je me trompe ? JENNIFER : Si, c'est ça aussi. CHERCHEUR : Et toi Lynda tu fais quoi ? LYNDA : J'essaie de voir ce qu'elle regarde (Melissa). CHERCHEUR : Mélissa vient derrière Jennifer pour voir les images de la roulade arrière et toi Lynda tu veux voir ce qu'elle regarde. LYNDA : Oui CHERCHEUR : Et Inès, toi tu ne regardes pas. Toi tu n'en as pas besoin de la fiche ? 10' INÈS : Non. CHERCHEUR : Non tu n'en as pas besoin. C'est-à-dire, tu sais ce qu'il faut faire. INÈS : Oui. CHERCHEUR : Tu sais ce qu'il faut faire, et là tu essaies de faire les exercices qui sont demandés et tu essayais de t'amuser comme au début ? INÈS : Non. CHERCHEUR : Au début tu m'as dit que tu t'amusais, et là est-ce que tu continues à t'amuser ? INÈS : Non, je faisais les exercices. CHERCHEUR : T'es sûre que tu ne me prends pas pour un jambon, on va voir ! <i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Ah ouais tu faisais bien les exercices Inès (sa manière de faire les exercices, peux laisser croire d'un point de vu extérieur qu'elle s'amuse. Elle fait ça sous forme de circuit, elle saute sur les tapis, se retourne, pousse, court et aussi (au milieu) fait une roulade. CHERCHEUR : Et toi Jennifer, explique-moi ce que tu fais, tu lisais à voix haute ? INÈS : Ouais. <i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Lynda, c'est bon ce que tu fais ? <i>rire collectif</i> LYNDA : Non c'est pas bon. CHERCHEUR : Pourquoi vous rigolez ? LYNDA : Je me suis ramassée à la fin. CHERCHEUR : Ah, tu es tombée à la fin, j'ai même pas vu. Tu me dis c'est pas bon, pourquoi c'est pas bon ? LYNDA : Parce qu'en fait normalement quand on fait la roulade, on</p>		<p>OUSSAMA : C'est pas pour ça. Là-bas aussi il y avait des garçons. OLIVIER : C'est peut-être parce que les autres professeurs ils parlent de nous alors après elle nous regarde en sport. Par exemple le prof de musique il parle de nous... OUSSAMA : Il parle de vous, parce que moi c'est bon, j'ai 14 de moyenne. La vidéo défile, Mohamed se retourne avant de s'élancer. CHERCHEUR : Et là tu regardes derrière ? OLIVIER : On fait équipe, s'il y en a un qui la voit (il prévient les autres)... CHERCHEUR : Vous faites équipe ?... pendant qu'il y en a un qui passe, les autres surveillent ? OUSSAMA : Non moi je fais pas ça. MOHAMED : On fait semblant de travailler et on regarde, on piste. OUSSAMA : Tu fais ça, moi pas ! OLIVIER : Tous les deux on fait ça, maintenant Oussama je sais pas. OUSSAMA : C'est normal aussi, c'est normal qu'on fait ça ! CHERCHEUR : Je n'ai pas dit que c'était pas normal, moi j'essaie de comprendre ce que vous faites... MOHAMED : Là on s'est dit qu'on allait faire les Yamakasi ! La vidéo défile, on voit Olivier s'appliquer à exécuter l'exercice. OLIVIER : Là je le fais bien parce que j'ai vu qu'elle se retournait.</p>
--	--	--	---

	<p>retombe droit. Et moi, je l'ai faite et je ne suis pas retombée droit.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, pour que ça soit validé, il faut retomber droit. Et comment vous le savez ça ?</p> <p>LYNDA : Parce que c'est noté sur la fiche</p> <p>CHERCHEUR : Inès, toi tu peux pas savoir, tu ne lis pas la fiche.</p> <p><i>Rires</i></p> <p>CHERCHEUR : Et toi Jennifer comment tu le sais ?</p> <p>JENNIFER : J'ai vu les petits bonhommes (le dessin des fiches).</p> <p><i>la vidéo défile</i></p> <p>Le jeu de pousser, limite le travail de Melissa.</p> <p>CHERCHEUR : Qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p>MELISSA : J'arrive pas à faire la pirouette.</p> <p>CHERCHEUR : Non mais tu t'es retournée, tu as vu Inès...</p> <p>MELISSA : Je veux qu'elle se pousse.</p> <p>JENNIFER : Elle a peur qu'on la pousse, que l'on lui donne un coup.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, c'est aussi parce qu'Inès pousse ?</p> <p>MELISSA : Oui.</p> <p>CHERCHEUR : OK, et là tu as un petit peu peur de faire la roulade avant. Pourtant tu me disais que tu la maîtrisais?</p> <p>MELISSA : La roulade avant c'est dur de la faire.</p> <p>CHERCHEUR : Tu m'as dit que tu maîtrisais!</p> <p><i>on voit sur la vidéo qu'elle tombe sur le côté, ce qui provoque l'hilarité du groupe.</i></p> <p>CHERCHEUR : Ah oui tu la maîtrises, c'est sûr!</p> <p><i>rires</i></p> <p>CHERCHEUR : Tu me dis que tu veux voir la feuille pour faire la roulade arrière et que la roulade avant, tu la maîtrises, mais finalement là...</p> <p>MELISSA : La séance précédente j'avais réussi mais après j'arrivais plus à la faire.</p> <p><i>La vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : Et toi Jennifer, tu lis encore là fiche, mais qu'est-ce que tu fais avec cette feuille, tu l'apprends par cœur?</p> <p><i>rires</i></p> <p><i>pas de réaction de Jennifer</i></p> <p>CHERCHEUR : Il y a des élèves qui me disent, ils lisent la fiche comme ça la prof ne peut rien dire, est-ce que c'est ton cas à toi?</p> <p>JENNIFER : Non</p> <p>CHERCHEUR : Et toi tu regardes les dessins (pendant tout ce temps), explique moi, il faut que je comprenne ce qui te passe par la tête?</p> <p><i>pas de réaction</i></p> <p>CHERCHEUR : Je sais pas, tu n'arrives pas à me dire ? Tu lis la feuille pendant cinq minutes...</p> <p><i>rien</i></p>	
--	--	--

	<p><i>la vidéo défile</i> <i>les élèves rigolent en voyant Jennifer jeter la fiche au sol.</i> CHERCHEUR : Qu'est-ce qui s'est passé là? JENNIFER : J'ai jeté la feuille! CHERCHEUR : Tu as jeté la feuille, et pourquoi vous rigolez? MELISSA : Parce qu'elle arrive, elle jette la feuille, et elle tombe en voulant nous doubler (sur l'exercice du plan incliné).</p> <p><i>rires. La vidéo repasse</i> CHERCHEUR : Et toi Melissa, comment ça se fait que tu t'arrêtes (alors que tu t'apprêtais à faire ta roulade) ? MELISSA : J'entends rigoler derrière moi. CHERCHEUR : Parce que tu sais qu'il se passe quelque chose derrière toi, tu vois que ça rigole donc tu te retournes. MELISSA : Oui.</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Mme jonglée qui arrive pour intervenir sur l'atelier en disant que les fiches ne doivent pas se balader... « vous m'avez l'air sacrément énervées et ça ne respecte pas beaucoup les consignes »</i> CHERCHEUR : Comment elle le sait, elle vous a vu ? LYNDA : Elle nous surveillait parce que Jennifer, elle jouait avec le triangle. CHERCHEUR : Elle jouait avec le triangle, là (dans cet atelier) elle saute sur le triangle ? LYNDA : Non au tout début, dans le premier atelier. INÈS : Au début du cours quand on installait le matériel. LYNDA : Elle sautait sur le triangle. Et donc elle s'est dit qu'on était énervées. En fait il y avait nous trois mais pas Mélissa. JENNIFER : Ils étaient tous assis et il ne restait que nous trois. CHERCHEUR : Et là, à partir de là, la prof vous surveillait, elle s'est dit : « ils vont faire... » INÈS : (ils vont faire) n'importe quoi. CHERCHEUR : D'accord, et c'est pour ça qu'elle vient vous dire ça, OK.</p> <p><i>La vidéo défile, les filles se mettent à rire.</i> CHERCHEUR : Et pourquoi vous rigolez ? JENNIFER : Parce que je suis en train de m'asseoir sur Inès CHERCHEUR : Et toi Lynda, tu as bien fait la roulade ? LYNDA : Oui. CHERCHEUR : Tu l'as bien fait parce qu'il y avait la prof. LYNDA : Ouais CHERCHEUR : Tu vois la prof arriver alors tu te dis « il va falloir que je m'applique » LYNDA : C'est ça.</p> <p><i>la vidéo défile. On voit Jennifer qui tire le pied de Lynda qui s'apprêtait à passer</i> CHERCHEUR : Dis-moi ce que tu fais là, tu lui tiens le pied ? JENNIFER : Pour qu'elle me laisse faire (qu'elle me laisse passer).</p>	
--	---	--

	<p>CHERCHEUR : Ah, pour passer à sa place. Parce que tu veux passer ? JENNIFER : Oui. CHERCHEUR : Et pour jouer avec elle aussi ? JENNIFER : Oui aussi.</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Inès faire une roulade arrière sur le grand plan incliné. Elle s'élançe mais se met à plat sur le dos, ce qui fait qu'elle glisse.</i></p> <p>CHERCHEUR : Tu m'impressionnes-toi Inès, tu ne lis jamais la fiche mais tu sais ce qu'il y a faire. Comment tu sais sans lire la feuille ? LYNDA : Parce qu'au début la prof elle nous avait expliqué et on avait lu les fiches. CHERCHEUR : D'accord, c'est parce que tu te souviens de ce que la prof t'avait expliqué au début ?</p> <p><i>pas de réponse</i></p> <p>CHERCHEUR : Je ne sais pas moi. Inès tu ne me parles pas, comment tu veux que je te comprenne si tu ne me parles pas. Comment tu sais qu'il fallait faire une roulade arrière ? INÈS : Ben, je savais. CHERCHEUR : C'est tombé du ciel !</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Jennifer qui tombe en tentant de faire une roulade arrière.</i></p> <p><i>Rire</i> CHERCHEUR : Alors toi t'es forte (Jennifer), tu n'as pas fait de roulade avant et tu tentes une roulade arrière.</p> <p><i>Rires</i></p> <p><i>la vidéo défile</i> CHERCHEUR : Et là, il y a que vous deux (Inès et Jennifer) qui passez. Comment ça se fait que vous ne passez pas vous (Lynda et Mélissa) ? LYNDA : C'est parce qu'elles faisaient n'importe quoi ! CHERCHEUR : Ah tu les vois faire n'importe quoi, alors tu ne passes pas ? LYNDA : Non en fait, je ne sais pas ce que je voulais faire. CHERCHEUR : Et toi Melissa, ça fait un moment que tu voulais passer ? MELISSA : Je voulais passer (elle était positionnée en file d'attente) mais à chaque fois elles passaient devant moi. CHERCHEUR : Ah, elles doublent, d'accord et vous voulez laisser passer en attendant que l'atelier soit libre. MELISSA : Oui. LYNDA : Non, moi j'étais ailleurs.</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Jennifer mettre les mains à côté des oreilles pour faire sa roulade arrière mais elle tombe sur le dos et ne roule pas.</i> CHERCHEUR : Qu'est-ce que tu fais là Jennifer, on dirait Mickey (elle met les mains à côté des oreilles), qui est-ce qui t'a dit de</p>	
--	---	--

	<p>faire ça ?</p> <p>MELISSA : C'est moi.</p> <p>CHERCHEUR : Et comment tu savais qu'il fallait faire ça ?</p> <p>MELISSA : C'était écrit sur la fiche.</p> <p>CHERCHEUR : Et ça n'était pas écrit sur les dessins qu'il fallait mettre les mains là, alors Jennifer toi tu n'as pas vu. Mais comme c'était écrit (dans le texte) Mélissa, elle l'a lu.</p> <p>MELISSA : Oui.</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Jennifer qui chahute avec Inès.</i></p> <p>Opportunité de passage lorsque l'atelier se libère.</p> <p>CHERCHEUR : Tu profites, Melissa, vu que les deux sont en bas (du plan incliné), tu profites pour essayer de le faire ?</p> <p>MELISSA : Ouais.</p> <p>CHERCHEUR : Ah, tu avais peur qu'elles te poussent là (on voit Mélissa qui se retourne pour regarder ce que font les filles) ?</p> <p>MELISSA : Ouais.</p> <p>CHERCHEUR : Qu'est-ce que tu fais Mélissa, je ne comprends pas ? (elle se retourne sans cesse)</p> <p>JENNIFER : Elle me dit de reculer parce que tout le temps je l'embête.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord.</p> <p>JENNIFER : Elle a peur de le faire.</p> <p>MELISSA : Ouais.</p> <p>CHERCHEUR : Et finalement tu ne le fais pas (après diverses tentatives elle ne s'élance pas et descend de l'atelier).</p> <p>LYNDA : Elle a peur (de le faire et de se faire pousser).</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Lynda aller voir la fiche puis revenir sans faire l'exercice.</i></p> <p>CHERCHEUR : Là, tu fais quoi ?</p> <p>LYNDA : Je vais voir la fiche.</p> <p>CHERCHEUR : Et après tu ne passes pas ?</p> <p>LYNDA : Je n'y arrivais pas.</p> <p>CHERCHEUR : Tu ne peux pas dire que tu n'y arrivais pas, vu que tu n'as pas essayé.</p> <p>LYNDA : C'est parce qu'en fait, la fois dernière, je l'ai essayé et je me suis fait mal à la nuque alors je n'ai pas réessayé.</p> <p>CHERCHEUR : Tu ne vas pas essayer mais tu vas quand même voir deux, trois fois la feuille, c'est ça que tu ne comprends pas ?</p> <p>LYNDA : Non parce qu'en fait, je remplissais ma feuille.</p> <p>CHERCHEUR : Parce que là, tu t'approches de la feuille, tu regardes un petit peu, tu repars... tu y retournes pour la voir deux fois... Tu fais quoi, tu essaies de voir comment ne pas te faire mal ?</p> <p>LYNDA : Ouais.</p>		
--	---	--	--

Annexe 4 : Autoconfrontations croisées

Codes : 3 Soufiane 1/4 ; 3 Tony1/4 ; 3 Enseignant W. 1/4

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
0:11:20		Le groupe d'élèves écoute les consignes de l'enseignant qui a réuni toute la classe pour donner des explications et organiser la rotation. Les trois garçons étaient sur l'atelier « Voler » et ils doivent maintenant passer sur l'atelier « Tourner en avant » qui comporte deux plans inclinés, un haut et un bas. L'enseignant dit en montrant du doigt « les élèves qui étaient dans le premier atelier vont au deuxième, ceux du deuxième au troisième et ainsi de suite ». Les trois élèves du groupe se lèvent d'un bond. Soufiane court et fait un « saut jambe écartées » sur l'atelier Voler (qui était leur atelier d'origine). Tony le suit en faisant un saut droit. Erguez lui va sur l'atelier 'Franchir' et se jette sur le cheval, puis il donne un coup à son copain Mohamed que se met à lui courir après. Pendant ce temps, Soufiane va tranquillement à son atelier en parlant avec Samira. Au même moment, Tony fait tomber son copain Benjamin, puis ils se courent après. En les voyants, l'enseignant dit « Attention ! Vous n'êtes pas ensemble Tony, Benjamin », puis d'une voie forte il dit à toute la classe « Allez, c'est parti ». Tony et Erguez rejoignent leur atelier « Tourner » en courant, en arrivant ils plongent sur les tapis. Soufiane est en train de lire la fiche de l'atelier. Puis Erguez s'élance sur une première roulade avant. Tony reste un peu allongé sur les tapis en regardant ses camarades du groupe, puis il se relève, va regarder quelques secondes la fiche. Puis derrière Sofiane, il s'élance sur la roulade avant sur le grand plan incliné, il crie « aie » à la réception tout en se tenant le dos. Pendant que Soufiane et Tony sont sur le grand plan incliné, Erguez s'entraîne au petit. Puis tout trois changent d'exercice et se retrouvent pour leur troisième passage sur le grand plan incliné. Erguez passe en premier mais comme il prend tout son temps les autres disent : « Vas y, heu ! ». Puis Tony donne un coup de pieds dans le plan incliné alors que Soufiane pousse Erguez. Ce dernier tombe sur le côté, ce qui provoque l'hilarité générale. Profitant du fou rire de Soufiane, Tony le double et refait la roulade avant sur le grand plan incliné, Sofiane fait mine de le pousser et Erguez, qui était	CHERCHEUR : Enregistrer. Oui alors je t'explique, je t'explique rapidement. J'enregistre, mon but à moi, c'est pour mes recherches à la fac, parce que je travaille à la fac parallèlement. Mon but c'est de comprendre comment, ce que tu fais dans le cours, comment... tu évolues, euhh...là je suis pas du tout prof, tu sais je suis prof au collège mais là je m'en fout. Tu peux me dire ce que tu veux, que t'as fléchi, que t'as ..., que tu t'en foutais complètement de ce que disait le prof. Tu peux me dire ce que tu veux, ...par contre je veux juste comprendre comment toi tu fonctionnes. Comme si, comme si, on retournait en arrière, on retournait lundi, donc il y aura...le but c'est de m'expliquer comment tu fonctionnes. L'enregistrement que je fais là, c'est pour après, pour moi, pour comprendre, je m'en sers. Mais cet enregistrement comme la vidéo, ça reste entre nous, d'accord. SOUFIANE : ouai CHERCHEUR : c'est pour ça que tu peux te lâcher. CHERCHEUR : alors là tu...vas-y explique-moi là ! SOUFIANE : ben, il fallait rouler	CHERCHEUR : dis-moi ce que tu fais là à chaque fois TONY : ben là je vais lire à la feuille CHERCHEUR : c'est important pour toi de lire la feuille. Deux fois de suite on le voit TONY : oui c'était pour voir... CHERCHEUR : pour voir ? TONY : pour voir l'exercice qu'il y avait à faire CHERCHEUR : d'accord CHERCHEUR : et là tu fais les deux exercices, l'un après l'autre. Quand tu fais ces deux exercices... Tant pis c'est moi qui vais le dire... Soufiane, il dit qu'il fait les deux exercices pour tester leurs difficultés est-ce que toi c'est pareil ? TONY : ouais ouais CHERCHEUR : pour tester leurs difficultés ? TONY : hum CHERCHEUR : et il me dit que c'est pour voir le plus difficile et pour après pourvoir s'entraîner au plus difficile TONY : ouais CHERCHEUR : toi c'est un peu pareil ? c'est comme ça que tu fonctionnes aussi ? TONY : oui (la vidéo défile) CHERCHEUR : OK. C'est ça qui m'intéresse là. Regarde, il y a Soufiane qui passe et puis il fait semblant d'avancer (vers Erguez qui est en position de départ). Un peu comme il avait fait avec toi lorsque tu	CHERCHEUR : Pour l'atelier Roulade, ils démarrent depuis le mur, c'est bizarre (les élèves sont coincés contre le mur pour effectuer leur roulade) ? ENSEIGNANT : Ah, pourquoi je l'ai mis comme ça ?... c'est pour éviter qu'ils prennent une course d'élan et qu'ils plongent sur le triangle (plan incliné en mousse). Donc là, ils sont coincés entre le triangle et le mur (...). On aurait pu inverser l'atelier mais cette orientation, ça évite aussi les bousculades derrière le plan en mousse...là, regarde, tu mets un ou deux élèves maximum engagés derrière le triangle. CHERCHEUR : D'accord, c'est intéressant ENSEIGNANT : On aurait pu inverser l'atelier. Ça évite (cette organisation) aussi les bousculades derrière le carré de mousse (plan incliné). ...là regarde, tu mets 1 ou 2 élèves maximum engagés derrière le carré de mousse. 28' ENSEIGNANT : Avec nos élèves, ça les intéresse d'être à la parade, pas pour parer ? les autres mais pour en profiter pour retenir le tapis. Ils se mettent là pour la déconne 31' ENSEIGNANT : la vidéo défile, on voit Tony courir après Erguez CHERCHEUR : Et là qu'est ce qui se passe ?
...					
0:31:50					

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
		encore au sol, le déséquilibre avec le pied. Tony se relève rapidement pour attraper Erguez après une course de quelques mètres. Tout en rigolant, il le fait tomber au sol et lui donne un coup de pied. Pendant ce temps en Soufiane profite de l'atelier libre pour faire une roulade, puis Tony qui est revenu passe derrière lui. Cette première phase de travail s'achève. Chaque groupe s'est entraîné dans un atelier différent (l'atelier « voler » pour le groupe de Soufiane). Maintenant chacun va faire une présentation à la classe de son atelier respectif. Le professeur rassemble les élèves et explique les différents exercices de chaque atelier ainsi que les fondamentaux. Dans cette phase ce sont les élèves qui s'expriment, démontrent. L'enseignant valide ou invalide ce qui est dit ou fait. Le dernier atelier présenté est l'atelier « voler ». C'était justement celui de Soufiane : il y démontre le saut groupé et le saut demi-tour.	dans le... CHERCHEUR : non, mais je comprends ce qu'il faut faire mais euh...pourquoi tu regardes la fiche SOUFIANE : pour savoir ce qu'il faut faire, je savais pas ce qu'il fallait faire. Il y a une fiche par atelier. CHERCHEUR : oui, ça j'ai compris mais tu aurais pu mémoriser, ils viennent de faire une démonstration. Tu aurais pu te souvenir ? SOUFIANE : non, ben, ils faisaient des roulettes, ça m'intéressait pas après je voulais savoir... CHERCHEUR : d'accord, systématiquement tu préfères voir sur une fiche que sur quelqu'un, hein ? SOUFIANE : oui	voulais faire un saut. TONY : Oui, et puis après il le pousse CHERCHEUR : il le pousse, alors explique-moi qu'est-ce qui fait qu'il le pousse ? TONY : je sais pas, c'était pour s'amuser CHERCHEUR : pour s'amuser ! Est-ce que c'était un autre type de jeu. (rien) CHERCHEUR : tu me dis que c'est pour s'amuser ? Parce que là on voit, Soufiane qui pousse et toi aussi tu le pousses avec ton pied. (Il re montre le passage). TONY : Ah oui Rires CHERCHEUR : donc ça c'est pour s'amuser, d'ailleurs ça nous fait rire tous les deux. Et j'arrive pas à comprendre ça ? ça nous fait rire ? tu dis que c'est pour s'amuser, qu'est-ce qui est amusant là-dedans ? TONY : je sais pas long silence CHERCHEUR : c'est quoi qui se passe par la tête. Qu'est-ce que c'est que ce jeu ? TONY : ben je sais pas. En fait comme il y avait un tapis (il parle du plan incliné), on poussait, il bougeait donc après il tombait. CHERCHEUR : D'accord ! Alors, le jeu, ce qui est amusant, c'est de faire tomber l'autre ? TONY : Oui CHERCHEUR : Et qu'est-ce qui est amusant dans faire tomber l'autre ? TONY : Je ne sais pas. CHERCHEUR : Sans réfléchir comme ça ? Qu'est-ce qui fait que quand on voit tomber quelqu'un dans la rue on rigole, quand on voit quelqu'un glisser et tomber on rigole ? TONY : Ben, c'est le fait qu'il tombe CHERCHEUR : C'est le fait qu'il tombe ? alors le jeu là c'est de faire tomber, c'est ça ? TONY : Oui CHERCHEUR : Déjà on a avancé là. Le jeu c'est de déséquilibrer l'autre pour le faire tomber.	ENSEIGNANT : Vu que l'autre l'a empêché de passer, il veut régler ses comptes, il veut se venger gentiment CHERCHEUR : Gentiment, alors c'est quoi se venger gentiment ? ENSEIGNANT : À mon avis il va le secouer, il va faire une mêlée (lui sauter dessus)... Là, il l'a secoué. CHERCHEUR : Et ça (ces différentes actions) c'est une même chose, c'est parce que l'autre l'a empêché de passer, il lui court après, il le secoue. ENSEIGNANT : Voilà c'est dans le jeu. Finalement je ne suis pas sûr qu'il ait été plus gêné que ça, c'est dans le jeu. CHERCHEUR : D'accord, tout ça c'est le même jeu ? ENSEIGNANT : Oui, presque avant que Tony se relève, il (Erguez qui venait de le pousser) courait déjà CHERCHEUR : Et ce que tu dis aussi « gentiment », ça veut dire que Tony ne lui en veut pas vraiment. ENSEIGNANT : Ben non, bien sûr. CHERCHEUR : C'est un jeu ENSEIGNANT : Oui, c'est pour mieux l'embêter à son propre passage suivant, le passage de l'embêteur. CHERCHEUR : D'accord c'est-à-dire qu'il ne serait pas équilibré le jeu si il n'y avait pas de...euh ... de course. ENSEIGNANT : Ah oui, ah oui je crois. Ça ne serait pas marrant pour l'autre CHERCHEUR : pour qui ? pour Tony ? ENSEIGNANT : non pour celui qui l'a poussé. Si Tony passait la dessus (ne disait rien après s'être fait pousser é) sans un regard, sans rien ; l'autre qui se retrouverait comme un idiot. Ça serait pas rigolo. CHERCHEUR : Ahhhh, très intéressant. Alors ce qui est rigolo... ENSEIGNANT qui intervient en coupant la parole : ... c'est de pousser et de se faire
0:32:00	OFt	L'enseignant achève les explications en donnant l'ordre de rotation (« ceux qui étaient au premier atelier, passent au deuxième... »). Soufiane en profite pour faire un dernier saut carapé. Puis l'enseignant se retourne vers Soufiane et dit « ceux qui étaient au quatrième (l'atelier « voler ») vont au premier (l'atelier « tourner ») ». Il accompagne ses paroles par un geste qui montre où se situe le premier atelier.			
0:32:10	OFw	Soufiane quitte l'atelier « voler » et se dirige donc vers l'atelier « tourner ». En arrivant, il rencontre Nawel, et lui dit sur le ton de l'humour « nous allons vérifier le théorème... en fonction de l'angle... ». Nawel dit « arrête » et s'en va à son atelier.			
0:32:20	ONci	Au moment où Soufiane arrive sur son atelier (tourner), les autres élèves du groupe précédent y sont encore et s'amuse à sauter sur le plan incliné, à se courir après. Soufiane en rigolant dit « arrêtez, arrêtez, c'est à nous ! » Puis d'un pas décidé se dirige vers la fiche, et la regarde attentivement une dizaine de secondes.			
0:32:30	ONsi	Soufiane se retourne vers le grand plan incliné où se trouve Samira (élève faible du groupe de Soufiane). Il se met en position à genoux sur le plan incliné et dit à Samira « regarde, il faut faire comme ça » (Soufiane montre la roulade). Au même moment, Erguez arrive et soulève le plan incliné. Dès que Soufiane a fini sa roulade, il s'écrit : « arrête, t'es un gamin !, bouge, bouge... hé monsieur ! ». Samira dit « ah ouais » comme si elle venait de comprendre.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Là, tu viens de faire une roulade avant avec le plan incliné. Tu l'as maîtrisée ? je sais pas, j'ai pas bien vu ? SOUFIANE : Pas bien, parce qu'il était dur celui-là avec la		

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
			mousse (<i>le grand plan incliné</i>) CHERCHEUR : Et pourquoi tu te diriges sur celui-là et pas sur l'autre. SOUFIANE : L'autre, il a l'air facile, alors je fais d'abord celui là CHERCHEUR : Tu préfères les plus durs ? SOUFIANE : Ouais je vais pas faire les faciles alors que je sais déjà les faire !	(la vidéo avance) CHERCHEUR : Et là on dirait que tu te faufiles ? on dirait une anguille (rires, puis il re montre la vidéo) Dis-moi ce que tu fais là ? TONY : Bon après j'ai fait l'exercice et après il me saute dessus (Erguez) CHERCHEUR : D'accord. Il y a plein de trucs-là. J'ai deux grosses questions. La première c'est sur ce passage (il re montre la vidéo) Ça va très vite : toi au départ tu rigoles et après tout d'un coup, hop, tu pars. Qu'est-ce qui se passe là ? TONY : Ben après c'est pour faire le jeu. CHERCHEUR : Pour faire le jeu ? TONY : Ben euh, l'exercice CHERCHEUR : Tu dis que c'est un jeu, ce n'est pas anodin ça. Ça veut dire que ce n'était pas comme saut droit celui-là (qualifié précédemment comme ennuyeux par Tony). TONY : Non, c'était un autre truc CHERCHEUR : Oui, mais tu sais, tu me disais le saut droit, « c'est chiant » est là pour celui-là tu me dis « un jeu ». Donc c'était moins embêtant ça, que le saut droit ? TONY : Non, le saut droit c'était mieux parce qu'on faisait des saltos. CHERCHEUR : J'ai l'impression, c'est peut-être faux parce que j'ai un œil extérieur, t'es comme ça (il re montre l'image où Tony se précipite lorsque l'atelier se libère), je vais te montrer image par image. Alors regarde, hop tu rigoles parce qu'il l'a fait tomber et là tout d'un coup, hop, tu pars comme ça. On dirait que tu vois que l'atelier est libre. C'est ça que je me suis dit moi ? TONY : Ouais ouais CHERCHEUR : Tu vois que l'atelier il est libre, tu vas te faufler pour réussir à passer dans l'atelier libre ? TONY : Oui	courser. CHERCHEUR : d'accord, c'est la première fois que je fais le lien : Ce qui est rigolo c'est de se faire courir après ... ENSEIGNANT : Oui, si Tony n'avait pas réagi, l'autre aurait pensé « il est con lui, il ne me court pas après ! » <i>Rires</i> CHERCHEUR : Excellent, excellent, moins souvent quand j'ai questionné les élèves je restais sur la chute en demandant ce qui était rigolo, mais ce qui est rigolo c'est aussi après. ENSEIGNANT : Je crois que si Tony n'avait pas réagi, Erguez aurait refait une tentative et après il n'aurait pas insisté en se disant : « il est pas marrant, il ne s'amuse avec moi » 35' CHERCHEUR : Et toi tu es là ? est-ce que tu les vois les élèves ? ENSEIGNANT : Oui je suis à côté d'eux ! CHERCHEUR : Alors est-ce que tu le vois ce petit jeu ENSEIGNANT : Ouais CHERCHEUR : Et ça est-ce que ça te fait réagir ? ENSEIGNANT : ça revient à ce que j'avais dit sur le premier atelier, je laisse passer une fois, deux fois et puis après j'interviens évidemment. CHERCHEUR : Évidemment ? évidemment non ! Puisqu'au premier tu me dis « j'interviens si... » ENSEIGNANT (<i>en coupant la parole</i>) : oui la mise en danger, et aussi il faut qu'il y ait un travail à fournir. CHERCHEUR : OK pour le travail ENSEIGNANT : (<i>j'interviens</i>) pas pour sanctionner. Ces élèves, ils sont en 5ème, ils ont besoin de s'amuser un peu. Je ne vais pas les blâmer pour ça. Je ne vais pas
0:32:40	MOai	Il remet le plan incliné en place et recommence la roulade : tout en faisant, il dit à Samira « alors pour la pirouette, tu te mets comme ça... et hop. ». Il roule bien dans l'axe, arrive sur les pieds. Il s'applique sur la réalisation : il écarte les bras en arrivant, il reste droit pendant 3 secondes.			
0:32:50	MOai	Dans son élan il se dirige vers le petit plan incliné et dit « après tu fais ça... » Il roule bien dans l'axe, arrive sur les pieds. À chaque fois qu'il fait une roulade, à l'arrivée, il tend bien les bras vers l'avant et les écarte en restant statique trois secondes.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Tu t'es fait mal là ? SOUFIANE : Ouais, il fait mal au dos (il parle de cet exercice sur le grand plan incliné). C'est pour ça qu'après M. W., il est venu et il a dit qu'il fallait qu'on colle les pieds là (<i>près du bord au départ</i>). Parce que quand on fait la roulette on arrive là (<i>le dos arrive en bas du plan incliné et il tape contre le sol</i>). CHERCHEUR : D'accord, tu t'es tapé le dos. Et donc là, tu t'es fait mal et tu vas quand même réessayer après. Et qu'est-ce que tu vas essayer de faire, tu vas essayer de faire quelque chose pour ne plus te faire mal ? SOUFIANE : J'essaye (il parle de la roulade qu'il vient de faire) de le faire mais de ne pas tomber en me faisant mal.		

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
			CHERCHEUR : Et pas tomber en te faisant mal, ça veut dire quoi ? que tu ne tapes pas le dos ?, que tu t'enroules plus... ? SOUFIANE : C'était pour moi et aussi pour réussir la figure. Parce qu'il faut aussi arriver debout et si je tape dans mon dos, je ne me relève pas.	CHERCHEUR : D'accord, alors je ne m'étais pas trompé en regardant. Tu rigoles, tu rigoles mais tu veux quand même passer ! Mais là tu devais savoir qu'ils allaient te pousser ? TONY : Oui je savais CHERCHEUR : Tu savais ? et tu l'as quand même fait ? TONY : Bah ouais CHERCHEUR : ça te dérange pas ça toi ? rien	leur dire non plus de continuer, que c'est bien ce qu'ils font. CHERCHEUR : D'accord, au tout début tu avais dit, tu les laisses s'amuser dans une certaine mesure. Alors il y a une troisième mesure. ENSEIGNANT : Quand il y a mis en danger, j'interviens direct. Là quand c'est dans le cadre de l'amusement et qu'ils n'abusent pas entre deux passages de travail. CHERCHEUR : Et c'est quoi abuser ? ENSEIGNANT : C'est ne faire que ça (<i>que jouer</i>) ! CHERCHEUR : <u>J'essaie de comprendre là comment se crée l'équilibre prof/élève. Parce qu'il y a une certaine pérennité.</u> ENSEIGNANT : Il y a pas mal de paramètres, tout à l'heure on parlait de la réaction du pousser, si l'élève commence à ne pas trouver ça drôle, là j'interviens... Continuellement ils se taquinent, 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'énervé, là j'interviens. CHERCHEUR : Et qu'est-ce qui fait que tu n'interviennes pas pour chaque truc ? ENSEIGNANT : Sur chaque truc ? CHERCHEUR : Sur chaque poussée, sur chaque jeu ? ENSEIGNANT : Parce que je suis passé par là et je trouve que j'aurais fait la même chose qu'eux et ils ont besoin de ça. CHERCHEUR : Ils ont besoin de ça ? ça veut dire quoi : ils ont besoin de ça ? ENSEIGNANT : C'est des caractéristiques de leur âge. Ils ont besoin de ce côté ludique.
0:33:00	ONw i	Soufiane revient au grand plan incliné celui où les trois autres élèves du groupe sont rassemblés. Erguez est en position pour passer. Il reste dans cette position mais tarde trop longuement à s'élancer. Les autres élèves le pressent en disant « allez, va-y !... »			
0:33:10	OFi	Soufiane pousse Erguez qui est dans cette position de départ (tête en bas, sur le plan incliné surélevé, fesses en l'air), il tombe sur le côté. Les élèves rigolent. Le plan incliné étant libre, Tony se précipite pour passer.		CHERCHEUR : On va le revoir, (il remontre la vidéo), tu passes, ils te poussent et ils ne t'ont pas vraiment fait tomber. Là, ça paraît amusant, il y a tout le monde qui rigole, même toi tu parais rigoler. Qu'est-ce qui est rigolo alors, là ? TONY : Je sais pas	
0:33:20	OFi	Soufiane et Erguez (qui vient de tomber) le poussent. Tony rate sa roulade et court pour attraper Erguez qui s'est enfui.			
0:33:30	OFi				
0:33:40	MOa i	Soufiane en profite pour passer : Il se place sur le plan incliné, en position de départ, regarde autour de lui et se dépêche de faire la roulade. Il dit « oh putain » et se relève en se touchant le dos comme s'il venait de se faire mal.			
0:33:50	ONw	Soufiane se met dans la file d'attente, et regarde les autres passer. Tony passe et dit : « ah, je me suis fait mal au cul », cela fait rire Soufiane.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Tu le pousses pour t'amuser ou... SOUFIANE : Je le pousse parce qu'il m'a poussé		
0:34:00	OFi	C'est au tour d'Erguez de passer. Il hésite à s'élancer. Soufiane et Tony font mine de le pousser. Il descend du plan incliné et au même moment, un autre élève (Mohamed de l'atelier voisin), vient par derrière, pousse Erguez qui tombe. Soufiane rigole et lui donne des coups de pieds pendant qu'il est au sol.		On voit Tony qui pousse Erguez, puis Erguez le repousse, puis Tony lui court après et lui donne un coup dans l'hilarité générale des deux protagonistes. Lors de l'entretien, Tony exprime qu'il pousse Erguez pour se venger : TONY : Après on... on se court après... CHERCHEUR : Vous vous courez après alors. Et c'est quoi ce courir après ? TONY : C'est pour rendre le coup après ! CHERCHEUR : C'est pour rendre le coup ? TONY : Oui mais bon, en s'amusant aussi ! CHERCHEUR : Oui d'accord, donc c'est toujours le jeu ça ? TONY : Oui. CHERCHEUR : C'est le même jeu ? TONY : Hum (en hochant la tête de manière affirmative) CHERCHEUR : Tu lui rends le coup ! Et ça marche pas, s'il y en a un qui t'embête et que tu rends pas (le coup) ? TONY : Des fois ça le fait. CHERCHEUR : Mais le plus souvent tu lui	
0:34:10	ONw	Soufiane monte sur le plan incliné, il se met à genoux.			
0:34:20	MOi	Lorsque Soufiane s'élance, Erguez le pousse. Il ne roule pas complètement et reste sur le dos. Il se touche le bas du dos en disant : « Nikemouk... Ah, c'est dur en fait ».			
0:34:30	ONw	Il se replace dans la file d'attente.			
0:34:40	OFi	Erguez fait une roulade ; au moment où il tourne, Soufiane le pousse. Erguez tombe sur le côté.			

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
0:34:50	ONw ONw	Soufiane se prépare à passer de nouveau. Alors qu'il est à genoux sur le plan incliné, Erguez le pousse. Soufiane tombe et dit en rigolant « Niquemouk ». Il se prépare à repasser, en montrant plusieurs hésitations avant de s'élançer.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : là on voit que tu te concentres, tu te concentres sur quoi ? SOUFIANE : Pour bien y arriver, pour bien rouler là (<i>au milieu du grand plan incliné</i>) il faut bien mettre mes pieds là (<i>le plus en arrière possible sur la position de départ</i>). Et regarde... c'est dur parce que là il faut pousser avec les mains... pour mieux rouler. (<i>J'ai l'impression qu'ici Soufiane donne des détails qu'il ne comprendra qu'à la fin de l'atelier. En tout cas il a bien retenu ce que lui a dit le professeur</i>)	rends le coup ? TONY : Ouais, rendre son coup, mais on s'amusait. CHERCHEUR : Et après le petit jeu entre Erguez et toi, il est fini ? Silence... CHERCHEUR : Une fois qu'il t'a déséquilibré (poussé), toi tu lui rends le coup et après c'est fini ? TONY : Non des fois il revient... on fait que ça, en fait. CHERCHEUR : D'accord. Il faudra que je réfléchisse là-dessus mais c'est super intéressant. C'est comme un jeu sans fin quoi ? TONY : Ouais CHERCHEUR : Il y en a un qui fait le coup, l'autre qui lui rend et après le refait...	CHERCHEUR : D'accord, c'est le côté ludique, le côté jouer. Et s'il n'y avait pas ça ? ... ENSEIGNANT : S'il n'y avait pas ça et que c'était roulade, roulade. Peut-être que ça ne les intéresserait pas et qu'ils 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 poussée, aucun travers peut-être qu'ils diraient « oh, c'est ça, je fais rien, je me mets sur le côté » CHERCHEUR : Là, les quatre (<i>élèves de l'atelier</i>) ils auraient dit, je me mets sur le côté ENSEIGNANT : Non, pas forcément mais il peut y avoir ce cas de figure CHERCHEUR : C'est fondamental, c'est les déviances qui créent l'équilibre, s'il n'y a pas ça il n'y a pas de cours. ENSEIGNANT : Avec ce public, si tu étais hyper rigide là-dessus (en empêchant toutes autres comportements), 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. CHERCHEUR : Si tu restes à côté, ils viennent te voir et te disent c'est barbant ? ENSEIGNANT : Ils pourraient réagir comme ça. À mon avis ils feraient beaucoup moins de passages, si tu étais là, sauf si derrière tu leur dis autant de passages autant de points, dans ce cas-là, si la note les intéresse ils vont passer CHERCHEUR : Et toi en tant qu'enseignant, tu... tu fais exprès de circuler pour justement permettre cette double activité ? ENSEIGNANT : Déjà oui, pour les corriger, pour faire voir que je suis là aussi, il y a
0:35:00					
0:35:10	MOa	Il réussit sa roulade (sur le grand plan incliné) à petite vitesse.		(Il re montre la vidéo) CHERCHEUR : D'accord, et là on regarde... C'était un passage très dense ça. Là, Soufiane il vous laisse partir (lorsque le Tony court après Erguez), et hop, c'est comme tout à l'heure j'ai l'impression ? TONY : Ouais CHERCHEUR : Ouais quoi ? TONY : Pendant qu'on se chamaillait, il a été à l'atelier. CHERCHEUR : D'accord. Et tu n'arrives pas m'en dire plus, parce que moi j'ai bien des idées là-dessus, mais j'aimerais bien ne pas les dire j'aimerais que ça vienne de toi. Qu'est-ce qui se passe là ? Essaie de te mettre dans la tête de Soufiane. TONY : Il a vu qu'il était libre, donc il y a été, comme moi tout à l'heure. CHERCHEUR : D'accord, O.K. très bien. Mais lui, je trouve qu'il y a une grosse différence. Toi tout à l'heure tu t'es faufilé mais il y avait les deux zigotos à droite et à	
0:35:20	OFI	Tony passe juste après Soufiane. Il fait une roulade la tête sur le côté. Soufiane le pousse du bout des doigts.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Et là tu reviens là-dessus ? (<i>sur le petit plan incliné</i>) SOUFIANE : Eh ben je réessaye ! CHERCHEUR : Tu réessayes sur celui-là, tu m'as dit qu'il était facile ? SOUFIANE : Je réessaye plus celui-là (<i>le grand plan incliné</i>) que celui-là (<i>le petit</i>) CHERCHEUR : Et pourquoi tu réessayes celui-là (<i>le petit</i>) ? SOUFIANE : Ben je sais pas, mais comme ça... CHERCHEUR : Ah parce que tu essaies des choses « comme ça » toi ??		

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4	
			SOUFIANE : Non, parce si je suis habitué à des choses comme ça (<i>montre le grand plan incliné</i>) alors... CHERCHEUR : Ah !, tu veux voir si tu le réussis encore celui-là ? ... <i>pas de réponse.</i>	gauche de toi. Lui il y va mais il est tout seul. Lui il aura moins de chances de se faire pousser TONY : Ouais CHERCHEUR : Toi, est-ce que tu as fait exprès de passer pour qu'on te pousse, pour t'amuser ? c'est possible ça ? TONY : Non CHERCHEUR : Non, c'est pas possible ? silence	une certaine présence CHERCHEUR : Une certaine présence, mais tu me disais qu'il ne faut pas être trop présent non plus ENSEIGNANT : Oui. oui, mais comme tout à l'heure lorsqu'ils abusent... CHERCHEUR : Ça je comprends et est-ce que le prof ne doit pas être trop présent pour qu'ils puissent faire leur petit jeu ? ENSEIGNANT : Non, c'est pas vraiment ça, parce que la présence du prof ça ne les empêche pas vraiment de jouer. Tony que tu sois là ou pas, c'est pareil. CHERCHEUR : Mais tout à l'heure tu m'as dit qu'ils faisaient l'exercice parce que tu les regardais ? ENSEIGNANT : Oui mais si à un moment ou un autre, s'il s'est fait pousser précédemment, que tu sois là ou pas, il va pousser le camarade qui l'a poussé. Si j'interviens, il me dira « ah monsieur, il m'avait poussé ». C'est compliqué, toi qui me parlais d'équilibre, ils sont tout le temps en train de jouer là-dessus. CHERCHEUR : C'est fort parce que ça veut dire que c'est les déviances qui font apprendre. C'est parce qu'il y a des déviances qu'il y a de l'apprentissage. ENSEIGNANT : Moi je pense	
0:35:30	MOi	Soufiane refait une roulade sur le grand plan incliné et se relève en s'aidant des mains. Il dit « putain, ça fait mal, ça tape » il se dirige alors vers ses camarades qui sont situés au niveau du petit plan incliné.				
0:35:40	MOa	Il y exécute une roulade, sur le petit plan incliné, qu'il réussit sans difficulté.		(la vidéo défile) CHERCHEUR : Là tout le monde rigole, alors qu'est-ce qui se passe là ? TONY : Je sais pas CHERCHEUR : Erguez se fait pousser par derrière par Mohamed qui vient de l'atelier d'à côté. C'est quoi qui amusant là ? TONY : Je sais pas CHERCHEUR : Haaaa ! me dis pas « je sais pas ». Trouve moi un truc, aide-moi à comprendre. Hop, Mohamed le pousse, il vient de derrière... Déjà c'est marrant parce qu'on voit tout le groupe qui fonctionne et on voit quelqu'un qui n'est pas du même groupe, comme Aris tout à l'heure, et il arrive comme ça. Hop et il le pousse. TONY : Je sais pas CHERCHEUR : Il participe aussi au jeu, quoi ? TONY : Ouais CHERCHEUR : Et tu crois qu'il vous voit de loin... vous amuser comme ça, et il veut jouer avec vous ? TONY : Ben, il était juste là lui CHERCHEUR : Ah, il était juste à côté. Comme il était juste à côté, il vous voit plus facilement ? TONY : Oui		
0:35:50	ONw	Revient sur le grand plan incliné	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Et là la roulade que tu as faite, tu l'essaies sans les mains ? SOUFIANE : Oui, parce qu'il a dit le professeur qu'il fallait la réussir sans les mains. CHERCHEUR : Ok. et quand il a dit ça le professeur ? SOUFIANE : Ben je crois juste là, un peu avant, je crois CHERCHEUR : Non ben, ilil est pas là le prof SOUFIANE : Oui je sais. ...avant CHERCHEUR : Quand alors ? Pendant les démonstrations au début du cours, c'était écrit sur les fiches... ? SOUFIANE : Non, je pense qu'il l'a dit pendant que, eux, ils l'ont fait CHERCHEUR : Pendant les démonstrations alors ! SOUFIANE : Oui il a dit qu'il faut essayer ça			
0:36:00	MOa	Il réussit une roulade avec une faible vitesse en se relevant à l'aide des mains.		(la vidéo défile) CHERCHEUR : Et là ?		
0:36:10	Oft	Il voit Tony s'amuser à rebondir sur le petit plan incliné (c'est un		rien	45' CHERCHEUR : Regarde Tony (Tony est positionné à côté du plan incliné alors que son camarade passe) ENSEIGNANT : Là déjà, on sait qu'il est là pour faire le con CHERCHEUR : Ah oui ? ENSEIGNANT : (<i>rire</i>) Il ne pense qu'à une chose, qu'il (que celui qui passe) rentre la tête entre les épaules pour le pousser, regarde. CHERCHEUR : Tu me dis « regarde », explique-moi, donne-moi des mots ENSEIGNANT : Regarde, il y a des mouvements d'avant en arrière. Il s'efface	

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
		tremplin avec un tapis dessus). Tony part. Il prend alors sa place et saute sur le petit plan incliné.		CHERCHEUR : Qu'est-ce qui fait que tu lui attrapes le pied ?	<p>quand l'autre regarde (<i>il recule</i>), comme pour lui montrer qu'il ne lui fera rien, et une fois qu'il regarde plus ou qu'il est caché, il s'avance pour faire le con.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p> <p>ENSEIGNANT : Regarde bien, il a des mouvements d'avant en arrière</p> <p>CHERCHEUR : Et donc toi, toi en tant qu'enseignant...</p> <p>ENSEIGNANT : Moi en tant qu'élève, je dis « je passe pas, va plus loin ». (<i>rire</i>) je suis sûr qu'il va faire le con derrière.</p> <p>CHERCHEUR : Et par rapport à la position (<i>d'attente</i>) de l'élève sur le côté...</p> <p>ENSEIGNANT : Il y a quatre chances sur cinq que c'est pour faire le con. Là, il est pas là pour le retenir parce qu'il ne tourne pas dans l'axe, ça c'est clair (<i>rires</i>)</p> <p>49'</p> <p>CHERCHEUR : <u>Ca peut faire partie du jeu de : passer pour se faire pousser ?</u></p> <p>ENSEIGNANT : Oui tout à fait. Je passe, j'attends qu'il y ait quelqu'un pour me faire pousser</p> <p>CHERCHEUR : Pour se faire pousser ?</p> <p>ENSEIGNANT : Bien sûr</p> <p>CHERCHEUR : Et qu'est-ce qu'il y a derrière se faire pousser</p> <p>ENSEIGNANT : Plusieurs cas de figure : pour pouvoir repousser derrière, pour rentrer dans le jeu de se mettre en valeur : « ouais, il rigole bien avec moi, il peut me pousser »</p> <p>CHERCHEUR : <u>Pour créer des liens</u></p> <p>ENSEIGNANT : Voilà</p> <p>50'</p> <p><i>Les images défilent</i></p> <p>ENSEIGNANT : Tu vois, là ils s'amuse, c'est jamais méchant</p> <p>CHERCHEUR : À quoi tu vois qu'ils s'amuse</p>
0:36:20	MOa	Ses camarades sont partis de l'atelier. Il se retrouve seul. Il fait une roulade sur le petit plan incliné. Puis va tranquillement sur le grand pour en faire une autre. Ses roulades sont bien groupées, il se relève sans les mains en mettant les bras bien en avant.		TONY : Je sais pas, parce qu'il m'avait poussé je crois CHERCHEUR : D'accord, OK. Là je comprends, c'est un peu ce qu'on avait vu tout à l'heure, il te fait un coup, tu lui refais le coup.	
0:36:30	MOa	Puis en réussit une autre sur le grand plan incliné. En se relevant, il rage tout seul « putain c'est dur aussi ».	Extrait d'entretien de Soufiane : SOUFIANE : J'avais peur qu'ils me poussent	(La vidéo défile) CHERCHEUR : Alors, je vais te dire directement ce que je pense. J'ai différentes théories là-dessus. Je me pose la question qu'est-ce qui est amusant ? Alors toi tu m'as dit que c'était amusant de faire tomber.	
0:36:40	OFi	Il regarde les ateliers à côté de lui, crie en disant à Farah, « Farah, t'es folle, c'est fou ce que t'as fait ». Tony revient vers lui. Pendant que Tony fait une roulade, Soufiane fait mine de lui donner un coup de pied.		TONY : Oui CHERCHEUR : Et est-ce que ce qui amusant c'est de l'empêcher de faire l'exercice qui est demandé ? ce qui est amusant c'est empêcher de faire quelque chose ?	
0:36:50	ONw	Soufiane dit à Tony « c'est dur ici ! » en attendant de passer.		TONY : Ouais, faire des coups en douce CHERCHEUR : C'est quoi des coups en douce ?	
0:37:00	ONw	Soufiane se met en position. Tony lui dit « vas-y » Soufiane hésite et répond « attends, attends... Ta mère... » (Il semble avoir peur quand Tony se situe derrière lui). Tony part.		TONY : Ben, pendant qu'il fait un truc, on le pousse ou quoi CHERCHEUR : D'accord, « pendant qu'il fait un truc ». D'accord c'est important ce que tu me dis. C'est pendant qu'il fait un truc, s'il ne fait rien on ne peut rien lui faire. C'est ça que ça veut dire aussi ?	
0:37:10	MOa	Soufiane fait sa roulade sur le grand plan incliné. Tony revient.		TONY : Ouais	
0:37:20	MOa	Ils font l'un derrière l'autre 2 roulades. Ils enchaînent vite.		CHERCHEUR : D'accord. Ça c'est intéressant je suis en train d'apprendre petit à petit des trucs. Ils me disent faire des coups	
0:37:30	OFt	Erguez revient près d'eux en sautant sur le tapis. Soufiane se dirige vers le petit plan incliné et rebondit dessus.			
0:37:40	OFi	Erguez prend des chaussures qui sont à côté de l'atelier. Soufiane dit de les lancer sur les filles du groupe d'à côté « dans sa tête, dans sa tête... ». Erguez les lance.			
0:37:50	ONw	Soufiane retourne au niveau du grand plan incliné. Il attend que ses camarades s'éloignent pour passer.			
0:38:00	ONw				
0:38:10	MOa o sc	Il réussit sa roulade. Le professeur au loin lui dit « Soufiane ça serait bien que tu passes à l'exercice n°2. »	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Et là tu veux faire ça (la roulade à deux) devant la caméra ? SOUFIANE : Non c'est lui qui voulait le faire, et je savais qu'il allait me pousser. Et c'est même pas son atelier !		
0:38:20	ONw o sc	Soufiane se dirige vers le petit plan incliné. Se met en position.			

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
0:38:30	MOa o sc	Pendant que Soufiane fait sa roulade, l'enseignant lui donne des conseils de loin : « voilà on pose ses mains, groupé, menton poitrine, on pousse sur les jambes, ...sur les pieds derrière, (Soufiane s'élançe) voilà, on pousse dans l'axe, et on se relève sans les mains ».		en douce, et moi ce que j'arrive pas à bien comprendre : c'est quoi vraiment, faire des coups en douce ? rien CHERCHEUR : ça veut dire quoi, ça, faire des coups en douce ? TONY : Ben c'est genre, quand il fait un truc et qu'on le pousse. S'il serait devant nous et qu'on le pousse, ça serait pas un coup en douce.	ENSEIGNANT : <u>Et ben tu le vois quand il se relève (après s'être fait pousser) il n'y a pas d'agressivité</u> <i>La vidéo défile</i> ENSEIGNANT : <u>Et là ça redevient normal</u> CHERCHEUR : Donc pour toi c'est par cycle, c'est par séquence, tu dis ça redevient normal ENSEIGNANT : Oui CHERCHEUR : <u>Il y a des phases de travail, des phases de jeu</u> ENSEIGNANT : <u>Oui oui</u> CHERCHEUR : Tu me dis « oui, oui » comme si c'était une évidence, c'est dans chaque exercice, dans chaque activité ? ENSEIGNANT : <u>Oui je crois que c'est dans chaque activité. À un moment ils vont s'arrêter de jouer, parce qu'ils seront à court d'imagination, ils seront à bout de souffle ou ils se rendront compte qu'il y a du travail à effectuer... Regarde là, ils reviennent au travail, ils ont décidé d'eux-mêmes de travailler.</u> Il y a plein de causes qui permettent d'expliquer le fait qu'ils s'arrêtent de jouer. CHERCHEUR : Et toi en tant qu'enseignant, c'est ces phases qui t'intéressent particulièrement, tu guettes ces phases ? ENSEIGNANT : Et ben oui ! CHERCHEUR : Tu me dis que tu en es conscient de ça, mais est-ce que cet apprentissage par phase, tu le prends en compte dans tes cours ? ENSEIGNANT : Ben oui forcément, je suis attentif quand ils font des conneries ET quand ils se mettent à travailler. Pour pouvoir intervenir, les corriger. CHERCHEUR : Donc tu es attentif tout le temps ? ENSEIGNANT : Oui, dans la mesure du possible, il y a quatre ateliers, je ne peux pas être partout à la fois. Mais j'interviendrais de toute façon dans les phases de travail et
0:38:40	ONc o cl	Après avoir réussi la roulade (selon les critères de l'enseignant) sur le petit plan incliné, Soufiane va lire la fiche de l'atelier (fixée au mur). Ensuite il rejoint le grand plan incliné. Le professeur siffle et dit « on permute »		CHERCHEUR : D'accord, il faut pas qu'il vous voit ? c'est ça ? TONY : Non pas spécialement qu'il nous voit, mais que pendant qu'il fait un truc, genre là il fait une roulade, on le pousse ou quoi. CHERCHEUR : D'accord, mais... TONY : Quand il est occupé en fait CHERCHEUR : d'accord, quand il est occupé tu lui fais un coup. Moi je m'étais dit c'est quand il ne te voit pas. Quand il est occupé, il ne te voit pas, tu peux lui faire un coup en douce. C'est ça ? TONY : Oui CHERCHEUR : C'est ça ou c'est pas ça ? TONY : Ouais si ! CHERCHEUR : et cette occupation est-ce que ça peut être quand il fait l'exercice demandé par le prof ou un autre exercice ? rien CHERCHEUR : tu peux lui faire un coup en douce n'importe quand ? TONY : non parce que quand il fait l'exercice pour le prof il faut le laisser (quand il fait l'exercice devant le professeur, il ne faut pas faire de coup). Parce que comme il est le prof avec (quand le prof est là)... il va... il faut... le laisser. CHERCHEUR : Tu me prends pour un jambon, tu peux pas lui faire un coup en douce n'importe quand ? TONY : Non, parce que quand il y a le prof...	
0:38:50					
0:39:00					
0:39:10	MOa	Les camarades de Soufiane partent de l'atelier. Soufiane reste seul et fait 2 roulades. En se touchant le bas du dos, il dit « putain, il est dur ».			
0:39:20	OFt	Aris arrive et lui dit « attends je viens avec toi ».			
0:39:30	OFt	Il se met à côté de Soufiane sur le grand plan incliné afin d'effectuer une roulade à deux (Ils sont côte à côte et Aris veut qu'ils roulent en même temps). Soufiane inquiet dit « hé tu fais bien, hein ! ». Aris répond « OOOui ».			
0:39:40	OFt	Soufiane fait semblant de s'élançe et laisse ainsi Aris faire la roulade tout seul.			
0:39:50	OFt	Aris revient se positionner à côté de Soufiane en lui demandant de le faire. Soufiane dit « Hé pousse moi pas, hein... ! ». Ils font leur roulade en même temps et se réceptionnent à genoux. Soufiane dit «hé tu as failli me faire tomber Bâtard » Ils refont cette roulade une autre fois. Cette fois-ci Aris se désaxe vers le centre du plan incliné, ce qui ne laisse plus de place à Soufiane qui tombe sur le côté.			
0:40:00	OFt				
0:40:10	OFi	Soufiane se relève, saute sur Aris. Ils chahutent, se donnent des coups, se courent après. Soufiane dit « j'en étais sûr bâtard, sale bâtard, tu m'as niqué... ».	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Il y a le professeur qui arrive SOUFIANE : Et il va nous expliquer (<i>qu'il faut reculer les pieds au départ</i>). Là, il nous dit « contre le pied » (<i>il faut reculer les pieds au maximum</i>). « Là j'ai trouvé ! » (dit Soufiane) Voilà (<i>dit-il en se regardant faire une bonne roulade sur le grand plan incliné</i>) CHERCHEUR : Et tu t'es pas claqué les pieds ?		

Temps	ALT Soufiane	Comportement de Soufiane en classe	AC Soufiane 3 Soufiane 1/4	AC Tony + AC croisée de Tony sur Soufiane 3 Tony 1/4	AC Enseignant W. + AC croisée de l'enseignant W. sur Soufiane 3 Enseignant W. 1/4
			SOUFIANE : Non		dans les phases d'amusement.
0:40:20	OFw	Il marche passivement autour de l'atelier en regardant autour de lui.			CHERCHEUR : OK. Je pensais que ces phases, nous en tant qu'enseignant, on peut pas intervenir pour raccourcir ces phases d'amusement de jeu. Tu sais les couper à un moment donné pour faire basculer.
0:40:30	ONw	Aris part. Soufiane se prépare à faire une roulade sur le grand plan incliné.			ENSEIGNANT : Ah ben oui, comme je disais toute à l'heure « bon les gars, ça suffit » on s'est amusé...
0:40:40	MOa i	Il fait sa roulade. Le professeur arrive.			CHERCHEUR : Ah tu intervies pour casser la dynamique
0:40:50	ONc i	L'enseignant dit à Soufiane : « si tu ne veux pas tomber sur le dos il faut que tu arrives ici (il montre le bas du plan incliné), pas comme tout à l'heure. Il faut partir le plus loin possible, rentrer bien la tête. » Il montre que les pieds doivent arriver en bas du plan incliné, et non le dos.			ENSEIGNANT : Oui à un moment ou à un autre oui
0:41:00	sc	« il faut partir de haut pour ne pas retomber sur le dos ici » dit-il en montrant le bas du plan incliné			...
0:41:10	ONc i sc ONc i sc	Le professeur fait une démonstration. Soufiane se prépare pour essayer. L'enseignant le conseille « tu t'accroupis et tu restes sur le bord, vraiment sur le bord ». Puis il fait mine de s'éloigner. Soufiane le rappelle en disant : « hé monsieur regardez bien, regardez bien ».			ENSEIGNANT : Là on est dans le cadre des rotations, si l'on met 8 minutes par atelier et tu t'aperçois qu'ils se sont amusés pendant ? minutes, tu leur dis « stop, il faut faire quelque chose »
0:41:20	MOa i sc	Soufiane se met en position pour faire. Le professeur le reprend en disant « recule bien tes jambes ». Puis il s'élançe et fait correctement sa roulade. Soufiane dit : « ah oui, c'est cool, c'est simple ».			
0:41:30	ONw o ONw i ONw i	Le professeur part. Soufiane semble vouloir refaire l'exercice mais Aris l'en empêche. Soufiane dit « arrête Aris, t'es un bâtard ! » Il attend un long instant, Aris ne bouge pas. Soufiane appelle alors le professeur « Monsieur, Monsieur, Monsieur, Monsieur, ahhhh il m'embête ! » Le professeur arrive. Aris répond devant le professeur « mais, c'est même pas son groupe » Après une brève négociation, Soufiane s'aperçoit qu'il y a eu une rotation qu'il a manquée. Il n'est pas sur son atelier. Alors il part de cet atelier pour se diriger vers le suivant.	Extrait d'entretien de Soufiane : CHERCHEUR : Ah tu avais rien compris toi SOUFIANE : En fait il (le professeur) a changé 2 fois et j'ai pas vu (d'après lui, le professeur a fait 2 rotations) CHERCHEUR : C'est pour ça qu'on ne voyait plus ton groupe SOUFIANE : Ils m'ont même pas dit « viens », ils s'en tapent.		
0:41:40					
0:41:50					

Annexe 5 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant J. avec celui de Mohamed et Olivier

Codes : 17 Enseignant J. 1/5 ; 17 Mohamed & Olivier 1/5

	<p>Autoconfrontation – C. J. (Professeure référent du RAR + Pr principale de la classe)</p> <p>– Le 26 février 2008</p> <p>17 Enseignant J. 1/5</p>	<p>Autoconfrontation – Mohamed & Olivier</p> <p>– Le 28 février 2008</p> <p>17 Mohamed & Olivier 1/5</p>
<p>20'</p> <p>l'enseignante dit « STOP », « asseyez-vous sur vos ateliers, (...) vous allez rester encore 2 minutes sur votre atelier et après on changera. Ça marche ? c'est parti au travail sérieusement ».</p> <p>Dans l'atelier « tourner » il y a Olivier, Mohamed et Oussama, l'enseignante et de l'autre côté de la salle, face aux élèves. elle prend des notes sur une fiche tout en jetant des coups d'œil furtifs sur la classe et en intervenant ponctuellement pour recadrer les élèves.</p> <p>Dans l'atelier tourner, ils sautent sur le plan incliné, se jettent sur les tapis, font des sauts karatés.</p> <p>Puis Oussama tente une roulade avant sur le grand plan incliné selon les prescriptions de l'enseignante (il s'écrase à la réception). À partir de là les</p>	<p>CHERCHEUR : <i>la vidéo est lancée à 20 minutes</i></p> <p>CHERCHEUR : je te rappelle les images, le matériel est mis en place, tu as expliqué tous les ateliers les uns après les autres et là tu vas les lancer dans l'activité...</p> <p>ENSEIGNANTE : Oui je les envoie sur leurs ateliers, je leur demande de travailler par élément puisqu'ils ont trois éléments par atelier. Je leur demande de travailler le premier élément, comme ça ils vont pouvoir désigner un élève de l'atelier qui va montrer aux autres pour que tout le monde puisse visualiser, parce que leur montrer sur la fiche et leur expliquer ça suffit pas.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, donc ils doivent travailler le premier élément et après le montrer ?</p> <p>ENSEIGNANTE : oui il y en a un du groupe qui va le montrer au reste de la classe</p> <p>CHERCHEUR : en fait ce passage je l'ai sauté sur la vidéo, tu présentes les exercices de 10 minutes à 14 minutes, puis c'est les élèves qui font les démonstrations au reste de la classe, ça dure jusqu'à 20 minutes. Ça, ils viennent de le faire</p> <p>ENSEIGNANTE : d'accord là, ils sont en train de travailler leurs éléments sur le premier atelier, c'est vraiment le temps de travail</p> <p><i>la vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : toi tu es où là ?</p> <p>ENSEIGNANTE : moi là, je suis en train de noter les groupes pour chaque</p>	<p>CHERCHEUR : Alors racontez-moi, ici vous installez les ateliers.</p> <p>LES ÉLÈVES D'UNE MÊME VOIE : Non, ils étaient déjà placés</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, et qu'est-ce que vous faites là. L'exercice, vous venez de le faire, vous allez le faire ?</p> <p>OLIVIER : on venait de le faire et la prof elle a dit « asseyez-vous sur vos ateliers »</p> <p>CHERCHEUR : Ah, vous l'avez déjà fait une première fois</p> <p>MOHAMED : oui on avait commencé</p> <p><i>Mohamed rigole</i></p> <p>CHERCHEUR : alors qu'est-ce qui se passe là ?</p> <p><i>Rires.</i></p> <p>MOHAMED : je sais pas moi</p> <p>OLIVIER : Oussama, il vient de faire une pirouette</p> <p><i>la vidéo repasse</i></p> <p><i>pires.</i></p> <p>CHERCHEUR : Qu'est-ce qui vous fait rire ?</p> <p>OLIVIER : Ben, parce que... <i>rire</i></p> <p>MOHAMED : il est trop gros, quand il fait une pirouette, il fait rigoler.</p> <p>CHERCHEUR : Ah d'accord, c'est pour ça. Et vous qu'est-ce que vous faites là ? Chacun va essayer de commenter ce qu'il fait lui et pas ce que font les autres.</p>

<p>deux autres élèves font les roulades en prenant de plus en plus d'élan (jusqu'à 20 m = la largeur du gymnase). Seul Oussama respecte les consignes mais n'arrive pas à se relever. L'enseignante intervient de loin « les garçons, Oussama, Hamza, Mohamed, Olivier, n'oubliez pas que vous avez aussi la roulade arrière à faire ! ». Immédiatement Olivier fait une roulade arrière sans poser les mains et sans parvenir à se relever. Puis il va se coucher avec Mohamed qui est caché derrière le grand plan incliné. Puis tous deux se relèvent, rebondissent sur le plan incliné. Puis Olivier enchaîne un saut sur le plan incliné et une roulade arrière, il parvient se relever toujours sans utiliser les mains... 22 minutes 50</p>	<p>atelier. Ça justement je ne l'ai pas fait avant CHERCHEUR : d'accord tu es au bureau, là-bas. ENSEIGNANTE : J'écris les groupes, pendant que je laisse travailler parce que normalement, ils ont eu toutes les consignes, ils savent ce qu'ils doivent faire. En plus ils ont une fiche qui leur rappelle que ce qu'ils doivent faire. Et là regarde, Mohamed, il fait des sauts sur le tremplin alors que c'est pas du tout demandé. Tu vois, c'est ce genre de comportements qui me posent problème, alors que ça fait deux minutes qui sont sur l'atelier. Je me dis : il y a trop d'ateliers et du coup c'est trop étalé dans l'espace, au niveau de l'espace les ateliers sont trop espacés, trop étendus et du coup ils se sentent seuls, libérés. En plus ça me tue parce qu'ils font ça devant la caméra, ils l'ont vite oubliée la caméra, ça ne les a pas inquiétés du tout. Ça ça me pose problème, j'y ai re-réfléchi ce matin et je me dis que ça serait presque plus facile d'arriver et que le dispositif ne soit pas installé, cela permettrait de les échauffer et ensuite proposer le premier élément du premier atelier roulade avant sur le petit plan incliné, tant pis si je ne fais pas la roulade avant sur le triangle (le grand plan incliné), je remettrai s'il y en a vraiment qui sont en grosses difficultés et je prends les quatre ou cinq trempins (petit plan incliné) que l'on a et je ça me fait quatre ou cinq ateliers identiques et les gamins ils sont trois par ateliers et on travaille tous en même temps la roulade avant. CHERCHEUR : Tu me dis que le comportement de Mohamed te pose problème là... Qu'est-ce qui est problématique là-dedans ? ENSEIGNANTE : pour moi ce qui est problématique c'est que là, il ne travaille pas. Il n'a pas un comportement dangereux, il saute sur un tremplin, c'est pas dramatique, d'un autre côté pour moi il ne travaille pas et au fond il perd sa séance, sur cet atelier là, il perd tout le bénéfice du temps qu'il y a passé. Pourquoi, il faut savoir pourquoi ? : parce que la Gym ça ne l'intéresse pas ?, cet atelier est trop facile pour lui ?, est-ce le fait qu'il n'y ait pas d'adulte à côté de lui ?, ça n'intéresse pas, c'est pas acrobatique ?, les copains ils s'en fichent que je réussisse ou que je ne réussisse pas ? je sais pas le faire, j'ai peur, donc à la limite je préfère sauter sur le côté, donc au moins je suis tranquille ? CHERCHEUR : d'accord, à chaque fois je vais te recentrer sur ton activité lors de la séance, est-ce que là Mohamed tu le vois ?</p>	<p>OLIVIER : je prends mon élan CHERCHEUR : Ah, tu vas contre le mur pour prendre ton élan (10m d'élan) MOHAMED : moi aussi je fais pareil, comme ça je saute ici, et je fais ma pirouette CHERCHEUR : d'accord, c'est ce qui était demandé ? MOHAMED : je sais pas ? CHERCHEUR : tu ne sais pas ce qui était demandé ? OLIVIER : normalement il fallait être là (proche du plan incliné) et faire une pirouette, comme Oussama CHERCHEUR : comme Oussama... et euh... Et toi Mohamed tu me dis que tu sais pas ce qui était demandé ? tu sais, tu peux tout me dire, tu peux me dire que tu avais envie de t'amuser... MOHAMED : ouais, je prends mon élan pour faire la roulade (20m d'élan) CHERCHEUR : pourquoi vous faites ça ? OLIVIER : pour s'amuser CHERCHEUR : pourquoi vous vous amusez ? MOHAMED : je sais pas OLIVIER : parce que c'est marrant CHERCHEUR : Ah, ça veut dire que les exercices qu'elle propose (l'enseignante) c'est pas trop marrant ? OLIVIER : oui, il fallait respecter les consignes, toujours faire les mêmes trucs. Après on peut pas faire un salto, des trucs comme ça... CHERCHEUR : Tu peux pas faire un salto, c'est interdit ça ? OLIVIER : Ouais CHERCHEUR : et comme c'est interdit de faire un salto et que les exercices sont pas un marrants, toi, tu inventes des jeux ? c'est ça Olivier ? OLIVIER : oui, au départ je faisais des trucs (les exercices) mais après dès que j'avais fini je m'amusais CHERCHEUR : d'accord, au début tu les as faits. Tu les as faits tout à l'heure, donc maintenant tu t'amuses ? OLIVIER : oui MOHAMED : c'est ça, on l'a fait chacun son tour, on a respecté les règles et puis après on en a eu marre, on a eu envie de s'amuser</p>
--	---	---

<p>ENSEIGNANTE : là tout de suite non, puisque je suis en train de noter leur nom sur une feuille</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, est-ce que tu es consciente de ce type de comportement ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, oui parce que comme j'ai eu le cycle Gym avec les cinquièmes avant, ils étaient que 14 quand ils étaient tous là, j'avais moins d'ateliers et surtout des ateliers disposés différemment, mais j'ai rencontré le même problème. Pas forcément sur le premier atelier mais au bout de la deuxième, troisième rotation, si c'est un atelier qui les intéresse pas plus que ça, ça devient Yamakassi, on rigole, on est allongé, on papote mais on ne travaille pas, on n'avance pas</p> <p>CHERCHEUR : quand tu dis « on » c'est le groupe classe ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, c'est le groupe classe, ou c'est le groupe qui est sur un atelier, donc ça concerne au moins trois élèves</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, donc c'est le groupe atelier. Chaque groupe atelier a ce fonctionnement-là ?</p> <p>ENSEIGNANTE : non, pas tous, seulement les élèves qui sont le moins intéressés et le plus en difficulté. En fait leur groupe atelier ils l'ont choisi, comme là, ce qui fait qu'il y a des élèves très scolaires qui vont essayer même quand ils sont en difficulté. C'est pas évident de surmonter ses appréhensions. Et puis tu as les élèves qui ont des capacités de concentration et de travail moindres, eux s'ils ne sont pas accompagnés, tu prends le cas de Florian, ou le groupe des filles : travailler c'est bien mais si on ne peut papoter, raconter nos affaires c'est bien aussi. Donc finalement la gestion du travail en ateliers en autonomie, ils ne l'ont pas du tout, c'est pas du tout acquis pour la moitié des élèves.</p> <p>CHERCHEUR : Et toi la forme de travail par ateliers est-ce que tu l'as mise en place pour viser cette autonomie ?</p> <p>ENSEIGNANTE : en partie oui, mais... est-ce que je visais l'autonomie ou est-ce que j'ai estimé qu'ils étaient déjà autonomes ? je pense que le problème était plus là, je pensais qu'à un moment donné ils auraient besoin d'être recadrés sur des contenus, en leur apportant des éléments, un placement du corps, un placement de la tête pour les aider, et je pensais plus avoir à les recadrer là-dessus qu'avoir à les recadrer sur des comportements déviants que je n'attendais pas particulièrement.</p> <p>CHERCHEUR : Ahhhh, d'accord !!!</p>	<p>CHERCHEUR : qu'est-ce qui a fait que vous en avez eu marre ?</p> <p>OLIVIER : ben, parce que c'est toujours le même</p> <p>MOHAMED : ouais toujours les mêmes trucs</p> <p>CHERCHEUR : c'est intéressant, on le voit souvent. Vous en avez marre parce que c'est toujours les mêmes exercices ? ou parce que vous savez faire ? ou...</p> <p>OLIVIER : parce qu'on sait le faire et si on sait le faire c'est pas la peine de le faire plusieurs fois</p> <p><i>la vidéo repasse</i></p> <p>CHERCHEUR : Ça, tu me dis que c'est marrant ?</p> <p>OLIVIER : au début on avait fait des pirouettes normalement et maintenant on prend de l'élan</p> <p>CHERCHEUR : Ça, c'est plus marrant que ce qui était proposé ?</p> <p>MOHAMED : ouais</p> <p>CHERCHEUR : qu'est-ce qui est marrant là-dedans ? si la prof elle vous disait qu'il faut prendre l'élan... ?</p> <p>MOHAMED : ben, c'est bien, c'est amusant</p> <p>OLIVIER : là, par exemple elle dit..., elle croit qu'on va se casser quelque chose quand on fait un truc comme ça. En fait on sait ce qu'on fait et on va pas le faire si on sait pas le faire !</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, tu dis que tu sais ce que tu fais, tu dis que tu ne peux pas te faire mal ici.</p> <p>MOHAMED : il y a les tapis</p> <p>OLIVIER : ça risque rien, il y a les tapis. Tu peux tomber sur le mur mais il est loin</p> <p>MOHAMED : bah oui</p> <p>CHERCHEUR : si l'atelier roulade avait été mis près du mur, vous n'auriez pas fait ça ?</p> <p>OLIVIER : NON.</p> <p>CHERCHEUR : En fait c'est pas n'importe quoi ce que vous faites. Vous vous amusez mais vous savez que vous n'allez pas vous faire mal. La prof ça sert à rien qu'elle soit toujours sur la sécurité, vous risquez rien, c'est ça ?</p> <p>OLIVIER : oui</p> <p><i>La vidéo défile. On voit Mohamed qui prend 20 m d'élan pour s'élaner sur le grand plan incliné et qui au final fait une</i></p>
--	---

	<p>ENSEIGNANTE : Oui moi je pense que mon problème il est là</p> <p>CHERCHEUR : Oui, moi je ne parle pas du tout en terme de problème, c'est juste le décalage entre ce que les élèves font et ce que tu attendais qu'ils fassent</p> <p>ENSEIGNANTE : je pense que j'attendais plus, étant donné que là on n'est pas en début d'année. OK il y a des gamins qui sont en difficulté, pour des problèmes de surpoids, de peur, peu importe... Mais je pensais qu'ils seraient plus en demande, qu'ils interpelleraient plus.</p> <p>CHERCHEUR : Dans la demande d'aide, c'est ça ?</p> <p>ENSEIGNANTE : oui, (par exemple) « madame venez voir, Mme je ne comprends pas ». Après je leur ai expliqué aussi, qu'avec six ateliers je ne pouvais pas être partout à la fois, donc c'est pour ça qu'ils sont à trois ou à quatre par ateliers pour apprendre à s'entraîner aussi. Là je dirais qu'ils sont limite irresponsables, s'entraider ça ne leur parle pas plus que ça, parce qu'ils préfèrent comme là, sauter sur le tremplin plutôt que de dire au copain « viens je vais t'aider ». C'est pour ça je pense qu'il faut que je change, plutôt que de tout leur présenter tout de suite, peut-être qu'ils sont perdus et c'est pour ça qu'ils réagissent comme ça. Faire des ateliers simples en installation matérielle, comme je te l'ai dit avec les tremplins (petit plan incliné) faire des roulades avant, roulades arrière pour la première séance. La deuxième séance la même chose, plus les éléments de maintien. Peut-être qu'ils font ça aussi parce qu'ils n'ont pas compris le principe de l'atelier, ils n'ont pas compris ce que je leur demande ? peut-être parce qu'il y a une fiche et la fiche c'est fastidieux pour eux ?... C'est des questions que je me pose...</p> <p>CHERCHEUR : euh... En tant qu'enseignant je ne suis pas sûr, si tu pars sur des ateliers roulades, roulades, ça va les souler</p> <p>ENSEIGNANTE : oui mais très vite ajouter des ateliers et surtout ça permettrait de faire des démonstrations, de prendre le temps...</p> <p>CHERCHEUR : d'être plus sur les contenus quoi</p> <p>ENSEIGNANTE : exactement, être à fond sur les contenus pour tout le monde, parce que là, il y a des moments où j'ai l'impression de brasser du vent et de courir dans tous les sens. Parce qu'il y a des élèves qui ne respectent pas les consignes et je veux faire attention notamment au trampoline pour pas qu'il y ait d'accident et parallèlement y a des élèves qui sont en demande parce qu'ils</p>	<p><i>glissade sur les fesses.</i></p> <p>OLIVIER : qu'est-ce que tu as fait là ?</p> <p>CHERCHEUR : oui qu'est-ce que tu as fait, explique-nous ?</p> <p>MOHAMED : c'est Oussama, il me gênait</p> <p>OLIVIER : Oussama il s'est assis (sur le plan incliné) quand Mohamed il arrivait</p> <p>CHERCHEUR : ah, parce que moi quand j'ai regardé les images je me suis demandé : Mohamed il a fait deux fois, sa roulade avec élan, et maintenant il en a marre alors il essaye un nouveau truc, il essaye un plongeon sur les fesses</p> <p>MOHAMED : non c'est pas ça, c'est parce que Oussama il m'a gêné</p> <p><i>la vidéo défile. On voit Mohamed qui après avoir fait sa série de roulades avec 20m d'élan, plonge sur les tapis, puis reste assis en regardant les autres</i></p> <p>CHERCHEUR : et là, tu es assis Mohamed ?</p> <p>OLIVIER : ouais qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>MOHAMED : je sais pas</p> <p>OLIVIER : il est fatigué, parce que ça use à force</p> <p>CHERCHEUR : c'est fatigant ça ?</p> <p>MOHAMED : bah oui</p> <p>OLIVIER : parce que à force de courir, se relever... (C'est fatigant)</p> <p>CHERCHEUR : oui en plus depuis tout à l'heure vous partez du mur, donc ça fait 20 m... Donc ça use, d'accord. Donc là, tu es fatigué à ce moment donné ?</p> <p>MOHAMED : je sais pas</p> <p><i>La vidéo repasse. On entend l'enseignante crier à travers la salle « hamza, je ne pense pas que (ce que tu fais) ça t'était demandé pour l'instant ». dès que l'enseignante commence à crier, Olivier s'assied au sol immédiatement faisant semblant d'être calme</i></p> <p>CHERCHEUR : et là, Olivier qu'est-ce que tu fais, tu passes au sol ?</p> <p>OLIVIER : je sais pas</p> <p>CHERCHEUR : je me demandais, si tu ne t'étais mis au sol, parce que la prof elle avait crié ?</p> <p>MOHAMED : oui, il croyait que c'était la maîtresse qui lui avait</p>
--	---	---

	<p>sont en difficulté concrète concernant la pratique et finalement je ne peux pas y être, donc finalement il y a peut-être trop de choses du premier coup.</p> <p>CHERCHEUR : O.K., donc là on va essayer de rentrer dans le détail en regardant sur les images ce que tu fais.</p> <p><i>la vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : alors là, dis-moi un peu ce qui se passe</p> <p>ENSEIGNANTE : en fait leur problème, c'est qu'ils prennent (le groupe de Mohamed et Olivier) de l'élan et que c'est marrant de sauter sur le tapis, c'est mou, ça fait un peu cascadeur. Hors le but de la roulade avant, c'est un départ pieds joint à l'arrêt. Je leur ai expliqué au départ, ce qui est écrit sur la fiche qu'ils ont à disposition sur l'atelier mais qui ne les intéresse pas forcément puisque c'est pas acrobatique. Mais j'estime que s'ils n'ont pas les bases ils vont être coincés par la suite pour le cycle d'acro (salto et lune)</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, alors toi, tu intervies parce qu'ils ont transformé la situation en prenant de l'élan pour rigoler et tu disais tout à l'heure que s'il y avait la présence d'un adulte peut être qu'ils ne feraient pas la même chose</p> <p>ENSEIGNANTE : je pense que ça arriverait moins, parce qu'indirectement il y a forcément la peur de l'adulte, et aussi peut-être par rapport aux appréhensions, ils prennent de l'élan pour avoir moins peur...</p> <p>CHERCHEUR : et là le fait qu'ils le fassent devant toi, tu sais, tu disais « ça ils le font quand je suis retournée, mais j'en ai conscience » et là le fait qu'ils fassent ça devant toi, comment tu le vois ?</p> <p>ENSEIGNANTE : la maintenant avec du recul, je me demande si tout simplement ils n'ont pas compris l'atelier.</p> <p>CHERCHEUR : Et sur le coup à ce moment donné, tu te dis quoi ?</p> <p>ENSEIGNANTE : sur le moment, je me dis « je ne suis pas sûre qu'il m'aient vue, ils s'en foutent, ils ont envie de faire leur cascade, donc c'est parti 'on s'amuse' » rire à</p>	<p>gueulé dessus</p> <p>CHERCHEUR : c'est ça ou pas (Olivier) ?</p> <p>OLIVIER : oui, je vois que la maîtresse elle crie, alors moi je me dis « ben, j'arrête alors »</p> <p>CHERCHEUR : ah d'accord, tu crois que c'est pour toi, alors tu te mets au sol, c'est ça ?</p> <p>OLIVIER : ouais</p> <p>CHERCHEUR : et je me demandais, quand vous faites ça, vous vous arrêtez jamais ? Tu cours là, tu enchaînes ta roulade, tu reviens là... Je me demandais, ce qui est amusant, c'est que ça s'enchaîne ?</p> <p>OLIVIER : oui, on va au bout, on saute, on fait une pirouette... Des fois on le fait dans l'autre sens...</p> <p>CHERCHEUR : Ça t'amuse aussi ça, le fait que les actions s'enchaînent</p> <p>MOHAMED : ouais</p> <p><i>La vidéo défile. On entend l'enseignante « les garçons, Oussama, Hamza, Mohamed, Olivier, n'oubliez pas que vous avez aussi la roulade arrière à faire ! ».</i></p> <p>CHERCHEUR : Et là tu as fait une roulade arrière, qu'est-ce qui a fait que tu as fait une roulade arrière ?</p> <p>OLIVIER : parce qu'elle l'a dit</p> <p>CHERCHEUR : et là qu'est-ce qui se passe dans ta tête, tu te dis quoi ?</p> <p>OLIVIER : ben, je dois le faire. Après dès qu'elle regarde plus, je fais ce que je veux</p> <p>MOHAMED : oui, parce que c'est nouveau, au début, on faisait pas la roulade arrière, c'était nouveau</p> <p>CHERCHEUR : d'accord</p> <p><i>la vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : là, tu la fais une fois (la roulade arrière) et là qu'est-ce qui se passe ?</p> <p>OLIVIER : ohhh, je suis fatigué.</p> <p><i>Mohamed rigole</i></p> <p>CHERCHEUR : pourquoi tu rigoles ?</p> <p>OLIVIER : rigole pas toi, ça fait deux minutes que tu es comme ça (couché sur les tapis)</p> <p>CHERCHEUR : ce que je ne comprends pas, c'est que vous me</p>
--	---	--

		<p>disiez, ce qui était pas marrant c'était de faire toujours la même chose ; et toi (Mohamed) tu viens me dire que la roulade arrière, vous ne l'avez pas encore faite</p> <p>MOHAMED : on fait chacun la roulade arrière</p> <p>OLIVIER : on la fait une ou deux fois</p> <p>CHERCHEUR : Regarde, Olivier tu la fais qu'une fois puis tu vas rebondir (sur le petit plan incliné) et toi Mohamed tu l'as pas encore faite (et tu es assis sur les tapis) ??</p> <p>LES ÉLÈVES : je sais pas <i>la vidéo défile. On voit Mohamed se relever, sauter sur le plan incliné, lire la fiche.</i></p> <p>CHERCHEUR : Et là Mohamed, qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>MOHAMED : je crois que je vais regarder ce qui nous manque, ce qu'il faut encore faire</p> <p>CHERCHEUR : je récapitule, tu fais des sauts, une espèce de circuit rigolo et tout, ça va vite. Après tu te poses, tu te relèves et hop tu lis la feuille, c'est ça ?</p> <p>MOHAMED : oui</p> <p>CHERCHEUR : et ce que je comprends pas, c'est que tu vas lire la feuille, pourquoi à ce moment-là ?</p> <p>MOHAMED : je ne sais pas, je ne m'en souviens pas</p> <p>CHERCHEUR : tu ne t'en souviens pas, c'est parce que tu as marché dessus, c'est parce que tu t'ennuyais, tu savais pas quoi faire ?</p> <p>MOHAMED : je sais pas</p> <p>CHERCHEUR : tu ne te souviens vraiment pas ?</p> <p>MOHAMED : non</p> <p>CHERCHEUR : et toi Olivier, est-ce que tu arrives à te mettre dans sa tête ?</p> <p>OLIVIER : il veut voir s'il y a des trucs qu'il n'a pas encore fait, qu'il veut essayer</p> <p>CHERCHEUR : mais qu'est-ce qui a déclenché qu'il aille lire la feuille ?</p> <p>OLIVIER : peut-être qu'il était fatigué et en même temps il lit la feuille.</p> <p><i>La vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : Et là, Olivier tu fais quoi ?</p> <p>OLIVIER : la roulade arrière</p> <p>CHERCHEUR : Et après ?</p>
--	--	---

		<p>OLIVIER : en fait je veux essayer de faire une nouvelle technique. Par exemple là, je fais le circuit, je fais la roulade arrière, je saute sur ça et je fais ça maintenant (un saut en longueur à partir du plan incliné)</p> <p>CHERCHEUR : tu essayes de trouver un autre circuit. Et ce qui est intéressant, c'est que tu fais quand même l'exercice au sein de ton circuit. Pourquoi tu fais quand même l'exercice et que tu ne fais pas un circuit improvisé ?</p> <p>OLIVIER : parce que la prof, si elle me voit, elle va commencer à crier, elle va dire « qu'est-ce que tu fais, tu vas arrêter » des trucs comme ça...</p> <p>CHERCHEUR : Ah, c'est pour la prof</p> <p>OLIVIER : par exemple à chaque fois, moi je fais une bêtise, je fais un truc qui fallait pas faire, elle nous punit nous trois et elle nous laisse assis.</p> <p>MOHAMED : comme ce que l'on a fait au trampoline</p> <p><i>La vidéo défile</i></p> <p>CHERCHEUR : là, regarde Mohamed, tu fais de nouveau les roulades, c'est intéressant. Qu'est-ce qui fait que tu ne fasses plus, les roulades arrière ?</p> <p>OLIVIER : à force c'est chiant de faire toujours le même. Par exemple là je fais ça, là je fais ça et puis après roulade arrière. Pour faire un autre truc, à force c'est chiant de faire toujours le même</p> <p>CHERCHEUR : moi je m'étais demandé si ce n'était pas plus intéressant de faire la roulade avant que la roulade arrière ?</p> <p>OLIVIER : avant c'est mieux</p> <p>CHERCHEUR : avant c'est mieux, d'accord. Les roulades arrière tu les as faites, tu as vu que tu les avais réussies et après tu retournes aux roulades avant parce que c'est le plus rigolo, c'est ça ?</p> <p>OLIVIER : oui</p>
--	--	---

<p>la vidéo défile. L'enseignante a fini de noter, elle se dirige vers l'atelier « tourner ». Olivier la regarde puis se met en position pour effectuer une roulade arrière dans les normes demandées (sans prise d'élan). Dès son arrivée dans l'atelier l'enseignante dit sèchement « c'est marrant Olivier ta façon de travailler c'est pas la même quand je viens te voir et quand je te laisse travailler tout seul et que je te regarde de loin, c'est étrange » Olivier fait sa roulade arrière l'enseignante commente « oui c'est pas mal, pose bien tes deux mains à plat » Mohamed arrive en courant saute sur le tapis pour effectuer sa roulade avant. L'enseignante le stoppe en disant « NON Mohamed, c'est sûrement pas ce qui est demandé » « alors une fois que vous savez le faire correctement sur le grand plan incliné, vous pouvez l'essayer sur le petit » dit-elle en remettant les tapis avec les pieds. Mohamed fait une roulade avant sur le petit plan incliné et crie « aie, aie, aie » en se tenant le dos. L'enseignante intervient « Pourquoi tu t'es fait mal au dos Mohamed ?, la tête elle était comment ? »</p>	<p>14' CHERCHEUR : Et là ? ENSEIGNANTE : Ben, je lui explique ce qui ne va pas, mais il me saoule donc je passe à autre chose. Rire CHERCHEUR : il t'agace, Mohamed ENSEIGNANTE : ça voulait dire « on arrête là, j'en ai marre de vous répéter la même chose, j'ai l'impression de m'égosiller et de répéter la même chose chaque fois : « Je vous ai expliqué comment on faisait la roulade... » Parce qu'en plus la roulade avant c'est un des éléments sur lesquels j'ai pris le plus de temps au départ pour leur expliquer : il fallait garder le plus longtemps le menton à la poitrine... Et le fait qu'il ne le fasse pas et que de toutes façons il fait des cascades juste avant, c'est que je me dis « au fond, je lui donne des conseils mais est-ce que ça l'intéresse vraiment ? ». Bon et ben je me dis « c'est tout, on va passer à autre chose, ils en ont marre aussi peut-être de l'atelier, on passe à autre chose et on verra bien ». CHERCHEUR : tu pars pas de l'atelier parce qu'il y a quelque chose qui t'interpelle dans l'atelier suivant, tu pars parce que ça sert à rien que tu restes plus longtemps ? ENSEIGNANTE : oui et aussi parce que je veux faire une rotation générale de la classe parce que j'ai dû voir aussi que sur d'autres ateliers ils commençaient à s'essouffler. CHERCHEUR : Ça veut dire quoi s'essouffler ? ENSEIGNANTE : ça veut dire qu'ils commencent à en avoir marre de toujours travailler la même chose. Ça veut dire qu'il est temps de changer d'atelier pour les groupes CHERCHEUR : et ça se manifeste comment ça ? ENSEIGNANTE : et ben justement, soient ils ne respectent plus les consignes ou alors ils sont assis et discutent. Là ça fait un moment qu'ils sont dans cet atelier, ça veut dire « aller hop je vous embarque et on va voir la suite ». Et là pour la rotation, plutôt que de crier, je les ai amenés groupe par groupe pour qu'ils tournent. CHERCHEUR : et le truc de la fiche, tu lui dis « tu n'avais pas le menton poitrine, c'était écrit sur la fiche, c'est pour ça que tu t'es fait mal au dos » qu'est-ce qui fait à ce moment-là que tu parles de la fiche ? ... Je fais exprès de poser des questions bêtes pour bien</p>	<p>CHERCHEUR : explique un peu Mohamed MOHAMED : je ne me suis pas mis dans la bonne position.</p>
---	--	--

<p>Mohamed : « euh, sur le tapis » enseignante : « est-ce que tu as vraiment gardé le menton à la poitrine comme c'est écrit sur la feuille ? voilà pourquoi tu as rebondi sur le dos » vous arrêtez là les garçons, vous venez avec moi, vous allez venir sur l'atelier 'Se renverser'</p>	<p>comprendre. Par exemple, là d'un point de vue extérieur, je n'avais pas vu que tu étais énervée, c'est grâce à toi que j'arrive à comprendre vraiment ce qui se passe dans l'action face à la classe</p> <p>ENSEIGNANTE : ben disons que la fiche, moi je ne l'oublie pas parce que je les ai conçues, j'y ai passé énormément de temps et j'essaie de mettre le maximum d'informations et d'éléments, de contenus, de placements du corps... pour que ça soit plus facile pour eux et pour qu'ils réussissent. Donc sur la fiche ils ont le nom de l'élément, le dessin, les exigences, et en dessous ils ont ce qu'il faut faire pour réussir. Ils ont à chaque fois trois éléments incontournables, et là ce qu'il a pas fait, ça fait partie des éléments incontournables. C'est écrit, et ça m'énervé car j'ai du mal à les pousser à lire la fiche.</p> <p>CHERCHEUR : Si Mohamed s'est fait mal à ce moment donné, c'est qu'il n'a pas lu la fiche ? et s'il a pas lu la fiche ça te saoule parce qu'il a un outil à sa disposition</p> <p>ENSEIGNANTE : Voilà, c'est à sa disposition et il a préféré sauter sur son tremplin</p> <p>CHERCHEUR : et donc ce que tu dis ça veux dire « quand tu auras lu la fiche, je pourrai m'intéresser à toi »</p> <p>ENSEIGNANTE : voilà, (ça veut dire) « quand tu auras lu la fiche, on pourra avancer »</p> <p>CHERCHEUR : cela rejoint l'idée générale dont tu parlais au début lorsque tu disais que tu attendais qu'ils soient plus autonomes</p> <p>ENSEIGNANTE : un peu plus autonomes, un peu plus responsables et qu'ils réfléchissent « pourquoi, j'ai raté »</p> <p>ENSEIGNANTE : c'est aussi pour ça que je l'interroge, ce n'est pas que pour dire « ah tu as vu tu n'as pas lu la fiche », c'est aussi pour qu'ils s'interrogent pourquoi ça n'a pas été. C'est pour ça que je l'aiguille, « comment tu as placé la tête », c'est là que je lui dis « c'est pour cela que tu t'es fait mal, relis bien la fiche pour voir pourquoi ça va pas »</p> <p>CHERCHEUR : et ça ils ne le font pas d'eux même</p> <p>ENSEIGNANTE : non, travailler avec une fiche et un support ça ne leur parle pas du tout</p> <p>CHERCHEUR : et sur le « pourquoi j'ai raté ? » ?</p> <p>ENSEIGNANTE : le « pourquoi j'ai raté ? », non si on ne les questionne pas, ils se disent « j'ai encore raté, j'en ai marre de le faire », d'autant plus que c'est la première séance en gym, c'est pas</p>	
---	---	--

	<p>évident pour eux CHERCHEUR : d'accord</p>	
<p>L'enseignante accompagne les élèves de chaque groupe pour diriger la rotation groupe par groupe</p>	<p>CHERCHEUR : Alors là tu organises la rotation en les accompagnants sans donner de coup de sifflet général ENSEIGNANTE : ça évite que ça saute de partout CHERCHEUR : tu les accompagnes pour éviter qu'ils fassent n'importe quoi ? ENSEIGNANTE : Que ça bavarde, qu'ils ne sachent pas où ils doivent aller (en imitant les élèves) « moi, je vais où ?... » Et puis ça m'évite de crier, c'est pour moi et c'est aussi pour eux, parce que je me dis que moins je crie, plus ça les calme aussi. Si c'est pour les stresser, ça sert à rien, il y a suffisamment d'élèves énervés pour ne pas en rajouter</p>	

<p>Puis elle revient et corrige le groupe de Mohamed, Olivier... Mohamed est en train d'effectuer un renversement à partir d'un plinth en s'appuyant en trépiéd sur les mains et sur la tête « stop, stop, stop, Mohamed est-ce que les bras sont tendus ? »</p> <p>Mohamed : « non, non, non, j'ai oublié »</p> <p>Olivier se prépare, l'enseignante le manipule avec une main sur les épaules « là, tu dois être solide » et une main pour lancer les jambes « là, j'envoie une jambe à la fois ». « pas mal Olivier mais tu dois avoir tout le corps tendu ».</p> <p>Mohamed se prépare « comme ça madame ? », « non, les mains plus proches du plinth, là comme ça » répond-elle en l'aidant à positionner ses mains. Puis Mohamed lance ses jambes et s'écrase sur la tête en criant « aïe, aïe, aïe ».</p> <p>Enseignante : « non, pourquoi tu enlèves tes mains ?, est-ce qu'on enlève les mains ?, est-ce que c'est marqué sur la fiche ? »</p> <p>Mohamed : « non »</p> <p>l'enseignante se retourne et regarde autour d'elle « Oussama il est où ? »</p> <p>Olivier : je sais pas</p> <p>Oussama revient en mettant sa veste qu'il était allé chercher plus loin</p> <p>enseignante : « au travail »,</p>	<p>CHERCHEUR : T'es encore avec ce groupe, tu le lâches pas ce groupe ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais c'est vrai, c'est le problème des ateliers et ça je m'en suis souvent rendu compte, tu suis un groupe sur un premier atelier, puis tu changes d'ateliers et avec la rotation tu te retrouves avec un groupe que tu as déjà vu parce qu'avec le nouveau matériel, ils ont encore besoin de toi.</p>	
---	---	--

« bien Olivier ! mais il faut rester encore plus solide, encore plus longtemps » puis change d'atelier
26'

CHERCHEUR : Alors là je n'ai pas compris ce qui a généré ton déplacement ?

ENSEIGNANTE : parce qu'en fait comme elles (les filles de l'atelier) ont tournées, je ne les ai pas encore vues fonctionner. C'est ça que j'essaie de faire, **j'essaie à chaque rotation d'aller voir tous les groupes sur leur premier passage...** Pas sur leur premier passage exactement parce que je ne vais pas voir tout le groupe en même temps, mais d'essayer de les voir pour leur donner un coup de main et au moins un conseil direct. Donc c'est pour ça que j'essaie de tourner sur tous les ateliers

CHERCHEUR : tu fais un tour rapide ?

ENSEIGNANTE : voilà, un tour rapide où je donne des coups de main, euh comment dire... **Je saupoudre de coups de main et après j'essaie de m'atteler aux ateliers où ils ont le plus de difficultés**

CHERCHEUR : alors, saupoudrer de coups de main ça veut dire quoi, c'est quel type, quelle catégorie de coups de main ?

ENSEIGNANTE : c'est leur **rappeler qu'il y a une fiche sur chaque atelier, comme ça, s'ils sont perdus, ils peuvent retrouver ce qu'il y a à faire.** Alors c'est leur rappeler qu'il y a une fiche pour les aider, pour leur faciliter les choses au niveau de l'appréhension, par exemple dans cet atelier là il y a Maureen qui claqué des dents sur chaque atelier « la gym s'est super dur, je suis nulle, je n'y arrive pas, c'est pas possible j'ai peur... »

CHERCHEUR : D'accord, les rassurer

ENSEIGNANTE : les rassurer, leur donner quelques contenus pour réussir, et essayer de faire un passage par élève où c'est moi qui suis en parade

CHERCHEUR : et c'est quoi la différence entre ton tour que tu es en train de faire et après les tours que tu fais pas la suite ?

ENSEIGNANTE : **les tours que je fais par la suite, c'est aussi pour vérifier la sécurité, quand ça commence à faire n'importe quoi, c'est plus de la rotation sanction pour les interpeller à ce niveau-là...**

CHERCHEUR : La rotation sanction je n'ai pas compris ?

ENSEIGNANTE : je veux dire, c'est plus pour leur demander d'arrêter, de les remettre au travail, c'est plus en ce sens-là

CHERCHEUR : d'accord

ENSEIGNANTE : et après la rotation s'est aussi pour leur **donner un coup de main plus approfondi sur les élèves qui sont vraiment difficultés** après avoir essayé une première fois avec moi. **S'ils n'arrivent vraiment pas à se relancer tout seul ou avec leurs camarades, là il faut que j'y aille pour qu'ils passent le cap pour l'enseignante, le travail par atelier est basé sur l'entraide. « Si un élève n'y arrive pas, ses camarades doivent l'aider »**

CHERCHEUR : tu disais rotation sanction, de rotation saupoudrage et d'aide individualisée... Tu en fais trois alors de rotation ?

<p>27'14 après avoir fait un tour de saupoudrage dans tous les autres groupes, l'enseignante s'approche du groupe de filles (Maureen, Éva, Myriam, X) dans l'atelier « tourner ».</p> <p>Ça fait trois minutes que les filles sont dans cet atelier, elles ont consacré les deux premières minutes à une lecture collective de la fiche en mimant les gestes à effectuer. Puis Éva et Myriam ont effectué la roulade avant sur le grand plan incliné.</p> <p>En arrivant l'enseignante dit « alors attention à vous, quand vous voyez que les tapis s'écartent comme ça, on resserre tout avec le pied. Même les tapis du fond »</p>	<p>CHERCHEUR : Alors ça je le vois tout le temps et je n'ai toujours pas compris. Là tu arrives dans l'atelier et la première chose que tu fais c'est que tu remets en place le matériel avant même de passer tes consignes</p> <p><i>Enregistrement : deuxième partie</i></p> <p>ENSEIGNANTE : Oui, je sais pas, parce que c'est ça qui me saute aux yeux sur le moment... Ouais c'est avant qu'ils commencent pour être sûr que personne ne se fasse mal. Moi, serrer les tapis, ça me vient instinctivement.</p> <p>CHERCHEUR : Dès que tu arrives dans l'atelier</p> <p>ENSEIGNANTE : oui, à la limite c'est l'une des premières choses qui me sautent aux yeux et je leur dis « hop, on peut pas pratiquer, parce que c'est pas mis correctement »</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, donc la sécurité c'est quand même numéro un</p> <p>ENSEIGNANTE : ah ouais, moi c'est... surtout en gym. Surtout en gym d'ailleurs c'est pour ça que je suis à ce point sur leur dos avec le trampoline ou même là : quand Mohamed il court et qu'il saute avant de faire sa roulade, il y a les tapis partout, en soi il n'y a pas de gros risques, il ne peut pas vraiment se faire mal. Ça fait partie d'une structure où ils ont une consigne à respecter, il faut essayer de la respecter et une fois qu'on a réussi ça on pourra passer autre chose.</p> <p>CHERCHEUR : Ah d'accord c'est la sécurité indirecte alors ! C'est donner une structure de travail, c'est-à-dire même si dans l'exemple de Mohamed c'est pas là où il va se faire mal... C'est pour après, s'il a pas compris maintenant il faut faire ça après quand tu vas passer à des saltos ou des trucs un peu plus dangereux, là il va vraiment se faire mal</p> <p>ENSEIGNANTE : d'où un travail technique de base hyper important et « on a donné une consigne et on la respecte » et ça je le travaille depuis le début d'année. Je leur ai dit « plus vite vous aller écouter, plus vite vous allez respecter les consignes, plus vite vous progresserez, plus vite vous pourrez faire des choses ludiques ». Moi j'estime que tant qu'ils n'ont pas cette habitude de travail et entre guillemets cette rigueur, on ne peut pas passer à autre chose.</p>	
--	--	--

<p>27'38</p> <p>Enseignante « alors Maureen (élève qui a peur et qui n'y arrive pas) à toi »</p> <p>Maureen : non</p> <p>enseignante : « allez vas-y Eva, vu que Maureen ne veut pas ». Puis elle circule de l'autre côté du plan incliné pour faire face aux élèves du reste de la classe l'adressage de cette intervention orale sur Eva met bien en évidence la volonté de l'enseignante d'intervenir sur tous les élèves de l'atelier « je vais me mettre de l'autre côté comme ça je verrai les autres ». Puis elle commente les actions d'Eva « Alors d'abord, vous montez sur le plinth ; on avance (vers la pente du plan incliné), puis je m'accroupis, je colle le menton à la poitrine (en même temps qu'elle dit ça, elle appuie sur la tête d'Eva). Voilà, tout simplement et après on retravaillera la réception, pour l'instant le but c'est de tourner »</p> <p>l'élève X, s'avance pour passer à son tour.</p> <p>Une fois de plus l'enseignante commente la roulade, tout en manipulant l'élève : « voilà, on s'accroupit. (L'élève le fait) voilà je m'accroupis, je colle le menton à la poitrine, je pose les mains à plat, voilà et je roule. Très bien »</p>	<p>3'</p> <p>ENSEIGNANTE : Rigole en entendant son intervention sur Dylan 'Dylan si tu fonces dans le mur c'est tant pis pour toi'. « Ça c'est pas mal aussi comme remarque » (Rires)</p> <p>CHERCHEUR : Qu'est-ce qui s'est passé là, c'est Dylan que tu as vu ?</p> <p>ENSEIGNANTE : En fait il a sauté, il fait limite du saut en longueur, il roule, il se jette dans le tapis.</p> <p><i>La vidéo repasse</i></p> <p>ENSEIGNANTE : En fait il saute et il se roule sur le côté. En fait ce que je leur ai demandé c'est de faire des sauts extension. Là il fait des sauts en longueur, des sauts artistiques, il s'amuse, il ne sait pas où il va... Et je n'ai pas mis de tapis contre le mur de briques (au bout de l'atelier), comme il y a déjà un tapis de réception et ils sont censés faire des sauts extensions et au niveau sécurité j'estime qu'il n'y a pas besoin de plus</p> <p>CHERCHEUR : Et là tu intervies tout de suite ? tu es à la fin de ton premier tour (le tour qualifié de saupoudrage) et là tu commences même ton deuxième tour...</p> <p>ENSEIGNANTE : Oui, je commence le deuxième, je veux rester un peu plus longtemps avec les filles, oui voilà.</p> <p>CHERCHEUR : Et là, chaque élève passe une fois et tu interromps pour corriger là-bas au fond, ça semble important ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ça semble important et dangereux parce que sur le trampoline, ils sont en train de dévier, donc ils perdent la rigueur et le travail que je leur ai demandé, pour faire des choses un peu plus artistiques, qui à mon goût deviennent dangereuses vu qu'il y a quand même un mur devant eux.</p> <p>CHERCHEUR : Et là tu intervies en disant « si tu prends le mur, ...euh... c'est ton problème »</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, « si tu prends le mur, c'est ton problème » parce qu'en fait, j'essaie de les responsabiliser. C'est la même chose que lorsqu'en sport collectif je leur demande de faire leurs lacets, (elle leur dit) « grandissez un petit peu, et réfléchissez un petit peu aux conséquences de vos actes »</p> <p>CHERCHEUR : la sécurité non comme sanction, mais comme responsabilité</p> <p>ENSEIGNANTE : voilà c'est ça, c'est vraiment pour se responsabiliser</p> <p>CHERCHEUR : d'accord et là, hop tu repars dans l'atelier</p> <p>ENSEIGNANTE : rire. Ah oui c'est flash. Flash Gordon c'est moi. Rires.</p>	
---	--	--

<p>puis en regardant le reste de la classe, elle dit « vas-y Myriam et après Maureen c'est à toi ». Elle regarde Dylan à l'atelier « voler » (deux ateliers plus loin à une vingtaine de mètres) qui, avec le trampoline, vient d'effectuer un saut en longueur et réception sur les fesses, puis crie « DYLAN, si tu fonces dans le mur, c'est tant pis pour toi » 28'</p> <p>puis très rapidement regarde Myriam en lui disant « voilà accroupis toi, plie les jambes. Voilà. on pose les mains, on rentre la tête. Puis tu te laisses rouler. Voilà »</p> <p>« Maureen à toi, tu vas y arriver toi, ne t'inquiètes pas. (Maureen s'avance au ralenti) dépêche Maureen parce qu'il y a des autres qui attendent. L'atelier où il y a Inès est en train de dormir il faut que j'aille m'en occuper.</p> <p>En posant une main derrière la tête et une main sur le dos, l'enseignante accompagne les mouvements de Maureen « Tu t'accroupis, tu rentres la tête, rentre la tête. »</p> <p>Maureen dit « oh la la »</p> <p>enseignante : rentre bien la tête, et pousse avec tes pieds doucement »</p> <p>Maureen « ah non, j'y arrive pas »</p> <p>enseignante : tu n'y arrives pas,</p>	<p>Et après j'essaie de mettre du rythme, parce que vu qu'il y a de l'appréhension c'est « j'y vais, j'y vais pas » donc j'essaie de les stimuler un petit peu, pour qu'il y ait de la quantité de travail.</p> <p>CHERCHEUR : Je me demandais là, tu es dans cette position... tu encourages, tu donnes du rythme, mais on a l'impression qu'en même temps tu surveilles le reste de la classe... ?</p> <p>ENSEIGNANTE : j'essaie d'avoir un œil partout, même si on multiplie le nombre d'ateliers, nous, on n'est pas dédoublable. Il faut absolument jeter un œil partout. Quand je regarde un gamin, pas forcément pour Maureen qui a besoin de toute mon attention (elle a peur et n'y arrive pas), mais pour un gamin qui tourne bien je vais le tenir et en même temps je vais regarder ce qui se passe ailleurs. Je sais que pour (ce type de gamin) tout roule et qu'il n'y a pas de souci, je vais lui donner quelques conseils et mon regard il part vite ailleurs. Là à la limite ma tête et se relève assez facilement aussi, et même quand je parle à Maureen, je ne la regarde pas et je regarde ce qui se passe ailleurs</p> <p>CHERCHEUR : d'accord, ça c'est caractéristique je trouve</p>	
--	--	--

<p>tu es dans la position de départ, qu'est-ce que tu veux que je te dise Maureen ? rire. Aller, pose les mains, pieds joints et roule. Maureen réussit une roulade désaxée vers la droite enseignante en riant : « oh là là que c'est dur, tu as vu Maureen. Simplement Maureen, pourquoi tu es partie vers la droite ? parce que tu n'as pas poussé avec les deux pieds en même temps. D'accord. Je vous laisse faire les filles, j'arrive. »</p>		
<p>29'33 Puis elle se dirige d'un pas pressé vers l'atelier du fond, l'atelier de trampoline avec Dylan (où les élèves effectuaient régulièrement des sauts spectaculaires non-conformes). « ici, vous êtes assis, vous allez être assis pendant le reste de l'atelier parce que vous ne comprenez pas les consignes de sécurité. » L'enseignante retourne le trampoline. Dylan : euhhh enseignante : fais pas euh, tu es le premier à faire n'importe quoi alors je vais vous laissez cinq minutes que ça se passe. Assieds-toi Hamza</p>	<p>7'45 CHERCHEUR : et là tu vas directement à celui-là (l'atelier saut droit avec le trampoline) ? ENSEIGNANTE : oui parce qu'en fait j'avais prévenu Dylan. je leur ai expliqué la consigne, je leur ai expliqué que plus ils travailleraient bien et rapidement, plus vite on pourrait passer sur le cheval. Et là, j'ai fait une remarque à Dylan par rapport au mur, et comme j'ai regardé régulièrement, j'ai vu que ça partait en live, et plutôt que de continuer à les prévenir, là c'est réglé. CHERCHEUR : Passionnant, passionnant parce que là on ne voit pas forcément, d'un œil extérieur, on ne voit pas l'accumulation, la continuité... Là on peut penser que tu fais ça parce que Hamza avait fait un mauvais saut... En fait non... ENSEIGNANTE : C'est l'accumulation CHERCHEUR : d'accord, tu essaies de responsabiliser, hop « fais gaffe, tu vas te faire mal », hop « attention », hop « attention ça tu n'as pas le droit », « prends pas tant d'élan »... Et après « vous êtes pas responsables » ENSEIGNANTE : ça tombe, voilà c'est fini. Et à la limite je ne leur explique presque pas pourquoi, ils savent. Cet à la limite ça les fait réfléchir, ils vont prendre un peu de recul et se dire « c'est vrai on a pas respecté la consigne » CHERCHEUR : d'accord ENSEIGNANTE : à la limite sur les quatre élèves, il y en a que deux qui ne respectent pas la consigne, mais du coup je sanctionne tout</p>	

	<p>le groupe, il faut être responsable aussi pour le groupe. Là, la sécurité se joue dans le groupe d'ateliers, elle ne se joue pas individuellement (je voudrais qu'ils se disent) « allez Dylan arrête tes bêtises, allez Hamza... La prof a dit sauts extensions, elle a pas demandé des roulades. Donc faites attention »</p> <p>CHERCHEUR : et c'est ça que tu disais quand tu disais « je m'attendais à plus autonomie et de responsabilité, c'est ça que tu pensais », tu ne t'attendais pas à avoir besoin de faire autant ses retours toi.</p> <p>ENSEIGNANTE : Lors de ces retours, je m'attendais à ce qu'il y ait un élève qui dise « allez stop », qu'il y ait plus d'entraide, plus autonomie et finalement l'autonomie elle s'est retournée dans l'autre sens « ah oui, c'est cool de se jeter dans le tapis, moi aussi je vais essayer ».</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p> <p>ENSEIGNANTE : tu vois, ça c'est retourné dans le sens de la bêtise plutôt que dans le sens du travail</p> <p>CHERCHEUR : c'est une dynamique, une dynamique inverse à ce que tu vises</p> <p>ENSEIGNANTE : je sais que pour ces gamins c'est pas évident, mais j'attendais qu'ils se tirent un peu plus vers le haut.</p> <p>CHERCHEUR : c'est super intéressant, mais il faut que je t'interroge sur les images, sinon on a tendance à tomber sur des discussions théoriques</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, ouais</p>	
<p>30'</p> <p>l'enseignante dit cela tout en se dirigeant vers l'atelier d'Inès et de Jennifer (qui sont couchées sur les tapis depuis un moment), c'est l'atelier posture et maintient.</p> <p>Enseignante : je voudrais voir vos sauts extensions les filles, notamment Inès qui a beaucoup dormi depuis tout à l'heure.</p> <p>Linda : moi je comprends pas</p> <p>Jennifer : moi j'ai mal au bras...</p> <p>Mélissa effectue un saut parfait</p> <p>enseignante : très bien Mélissa.</p>	<p>11'</p> <p>ENSEIGNANTE : tu vois là, c'est pareil c'est le cas avec Jennifer. Elle est assise, tout se passe bien, la vie est belle. Et Inès c'est pareil. Mélissa et Linda elles travaillent, elles sont à font. Linda elle a pas encore le déclic et le ressort des jambes. C'est ce que je leur dis, je leur dis « expliquez à Inès, expliquez à Jennifer pour leur montrer. Encouragez-les. Limite prenez leur la main en les amenant à l'atelier quoi ». ça je leur ai dit à ce groupe là, parce que je sais c'est un atelier qui est moins rigolo mais qui n'est pas difficile.</p> <p>CHERCHEUR : C'est comme ça que tu comptes contrer cette dynamique inverse, en créant une entraide</p> <p>ENSEIGNANTE : oui une entraide, Jennifer son excuse c'est « ouais mais je comprends pas, je comprends pas », alors je lui dis « ben regarde les autres et ensuite tu viens sur le plinth et elles vont te</p>	

<p>Il y a Mélissa qui sait le faire, et y a personne qui peut lui demander comment elle fait ? ». Linda essaie de faire, mais elle manque d'amplitude et ne se sert pas des bras...</p>	<p>donner... »</p> <p>CHERCHEUR : Elle t'a dit qu'elle ne comprenait pas là ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais ouais ouais, c'était son excuse c'est parce qu'elle avait pas envie de pratiquer. Elle a pas sa tenue à cette séance là non plus. Et finalement le fait d'être là, Inès s'est remise au boulot, Jennifer, elles ont réussi à la tirer une fois ou deux mais sans plus.</p> <p>CHERCHEUR : Quand le gamin n'a pas envie tu essaies de créer cette dynamique positive pour que ce soient les autres qui l'incitent à travailler.</p> <p>ENSEIGNANTE : Ouais, et tu vas voir sur l'atelier suivant, Jennifer, c'est un atelier qui va lui plaire, elle va re-pratiquer. Elle a pas dit « j'arrête de pratiquer jusqu'à la fin de la séance »</p> <p>CHERCHEUR : c'est important ce que tu as dit, tu dis que « là, Jennifer elle pratique pas beaucoup, mais l'important c'est qu'elle ne décroche pas toute la séance »</p> <p>ENSEIGNANTE : voilà c'est ça</p> <p>CHERCHEUR : s'il y a des petits décrochages comme ça, encore ça reste acceptable</p> <p>ENSEIGNANTE : voilà, c'est pas que c'est pas acceptable, c'est que je peux comprendre, cet atelier là ça l'intéresse moins. C'est pas pour autant que je serai indulgente le jour de l'évaluation. Je leur explique régulièrement « si vous voulez pas travailler sur l'atelier, moi je vais venir vous aider vous conseiller jusqu'au moment où je voudrais souffler aussi. Et à un moment donné je m'occupais de ceux qui travaillent et pas de ceux qui font rien. Et le jour de l'évaluation c'est tant pis pour vous ». L'essentiel c'est qu'elle ne démissionne pas jusqu'à la fin de la séance, c'est de pas la perdre entre guillemets et qu'elle refuse tous les cours de gym...</p> <p>CHERCHEUR : Tu m'as dit ça tout à l'heure, comme si tu aurais pu la perdre ?... Si tu lui étais rentré dedans elle aurait pu se braquer ???</p> <p>ENSEIGNANTE : oui je pense que les élèves comme ça, si on leur rentre dedans ils vont se braquer et Jennifer c'est une élève qui sèche (qui ne vient pas en cours). Donc si c'est pour ne plus du tout l'avoir en gym et de perdre le bénéfice de tous (le travail que j'ai fait jusqu'à présent sur lui). Je préfère l'encourager, la laisser s'asseoir à des moments sur des ateliers. De toute façon il y a des moments où il faut qu'ils soufflent, ils sont quatre par atelier, ils ont besoin de récupérer.</p> <p>CHERCHEUR : Donc si elle est assise c'est pas gênant ?</p>	
---	---	--

	<p>ENSEIGNANTE : si elle est assise pour conseiller ou pour récupérer. la posture assise ne me gêne pas. Le problème est qu'elle est assise depuis cinq minutes et qu'elle n'essaye même pas de se lever pour aller sur l'exercice.</p> <p>CHERCHEUR : OK. Assis c'est pas gênant mais c'est la durée en fait</p> <p>ENSEIGNANTE : voilà c'est ça. Le problème c'est qu'elle est assise mais qu'elle ne se relance pas dans le travail</p> <p>CHERCHEUR : très intéressant parce que ça aide les enseignants. là on comprend ton intervention « c'est pas qu'il soit assis, ça je m'en fou ; c'est depuis combien de temps il est assis. Et je n'interviens pas en frontal, en lui rentrant dedans, sinon elle décroche toute la séance voire tout le cycle. En plus j'essaie de toucher cette fille par ses camarades en disant « les filles prenez la par la main »</p> <p>ENSEIGNANTE : « aidez la, mettez-la en route ». Et je vois qu'elle n'a pas décroché complètement vu qu'elle travaille à l'atelier suivant.</p> <p>CHERCHEUR : C'est l'expérience de l'enseignant qui permet de voir à partir d'un même comportement, ce qui est porteur et ce qui ne l'est pas.</p>	
<p>32'</p> <p>Puis elle retourne à l'atelier des garçons avec le trampoline en disant « est-ce que vous êtes prêts à travailler correctement sans faire de sauts n'importe comment, roulades, ou autres... »</p> <p>Dylan : il faut faire un saut droit</p> <p>enseignante : arrête de me dire ce qu'il faut faire Dylan, depuis le début tu le fais pas.</p> <p>Hamza : on peut reprendre !</p> <p>enseignante : étant donné que les consignes de sécurité, vous n'êtes pas capables de les respecter, j'ai un petit doute !</p> <p>Hamza : Madame moi je les respecte.</p>	<p>16'20</p> <p>CHERCHEUR : Et là, les garçons ils étaient punis et tu les relances</p> <p>ENSEIGNANTE : oui, s'ils dévient la consigne c'est parce que le trampoline c'est quelque chose de spectaculaire, il faut faire des acrobaties dessus. Moi je leur demande de faire un saut extension pour qu'ils sentent ce que c'est de prendre une impulsion dans la toile. Le but du premier exercice c'est ça. Je sais qu'au bout de trois sauts, c'est pas marrant, c'est pas quelque chose d'attractif en soi. Donc ils ont été punis parce qu'ils ont dévié la consigne au niveau sécurité , ça devenait dangereux mais en même temps cela vient du fait que je ne suis pas restée sur cet atelier là pour les faire passer au niveau supérieur (à l'exercice suivant). C'est pour ça que quand je reviens, je les laisse passer sur le cheval. Le but en fait est que l'atelier avec le trampoline simple disparaisse au plus vite pour passer sur le saut de cheval.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, j'ai compris. Et là qu'est-ce qui te fait changer d'atelier ?</p> <p>ENSEIGNANTE : le temps !</p> <p>CHERCHEUR : Ah oui c'est le temps ?</p>	

<p>enseignante : Tu les as pas respectés, tu as fait une roulade avant, je t'ai vue. « On va essayer quand même sur l'atelier d'à côté. Est-ce que vous savez ce qu'il faut faire, est-ce que vous avez lu la fiche. Il faut : pousser dans le trampoline... L'enseignante reste dans cet atelier et donne des consignes à tous les élèves qui passent. Après une dizaine de passages, elle lance la rotation générale des ateliers.</p>	<p>ENSEIGNANTE : Oui j'avais pris le timing CHERCHEUR : Parce que tout à l'heure je me disais, « je change quand je vois que ça commence à s'épuiser dans chaque atelier »... ENSEIGNANTE : Oui, c'était vrai pour l'atelier précédent où ils ne sont restés que cinq minutes au lieu de sept parce qu'ils en avaient ras-le-bol. Mais là, j'ai respecté le temps de l'atelier, il était temps qu'ils tournent.</p>	
<p>35' Les élèves se positionnent dans l'atelier suivant. L'enseignante explique au groupe d'Olivier ce qu'il y a à faire dans l'atelier 'Franchir'. Puis elle se dirige vers l'atelier 'Se renverser' qui est le plus proche, il y a Myriam, Maureen, Eva... Myriam est sur le plinth en train de se préparer pour passer. L'enseignante l'aide à bien se positionner. « mets toi sur le ventre, sinon... on pose les mains dans l'axe ». Myriam le fait. « Voilà. Bras toujours tendus, tu lances une jambe à la fois. Voilà. » Myriam le fait mais se réceptionne sur le côté. L'enseignante se tourne vers les trois autres élèves et mime ce qu'a fait Myriam en disant « voilà c'est pas mal. Mais là le problème, c'est qu'elle est passée</p>	<p>18'30 CHERCHEUR : (en voyant l'enseignante intervenir dans un autre groupe tout en restant dans son groupe) comment tu fais toi ? ENSEIGNANTE : <i>Rires.</i> Je suis en train de parler à Eva et d'expliquer à Eva comment elle doit se placer, et je regarde Jennifer en même temps. CHERCHEUR : En même temps, c'est ça que je ne comprends pas. Tu as laissé un œil sur cet atelier ou quoi. <i>rire.</i> <i>Il repasse la vidéo</i> ENSEIGNANTE : En fait, je suis en train de finir les explications à Myriam pour expliquer ce qui va, ce qui va pas et pendant que la suivante est en train de monter sur le plinth, je regarde Jennifer. CHERCHEUR : Ah oui ! Donc tu as des créneaux, des fenêtres particulières pour regarder. ENSEIGNANTE : Oui j'arrive à gérer le timing de mise en place des élèves pour regarder ailleurs. CHERCHEUR : Tu regardes en particulier quand l'élève fait l'exercice... ENSEIGNANTE : Quand il se place j'en profite pour donner un coup de main sur quelque chose d'autre qui est en train de se passer. <i>La vidéo défile</i> ENSEIGNANTE : Là, Maureen prend tout son temps pour se placer. Et là voilà... CHERCHEUR : Et là tu te souviens ce qui t'as fait intervenir, parce que tu</p>	

<p>avec des bras tout mous. Donc c'est là où elle s'écroule, et elle risque de se faire mal Myriam. Il faut toujours les bras bien tendus, presque les épaules bloquées. »</p> <p>Eva « d'accord »</p> <p>L'enseignante dit « d'accord ? » en regardant sur l'autre atelier Jennifer en train de faire une roulade avant.</p> <p>Elle dit « c'est pas mal Jennifer, pousse avec les deux pieds en même temps pour pouvoir rouler dans l'axe » Ici nous voyons que même si l'enseignante est occupée sur un atelier, elle intervient aussi sur les autres pour donner des contenus et pas seulement pour des problèmes de comportement. Puis, elle focalise de nouveaux son attention sur son atelier où elle accompagne Eva par le geste et la parole (Eva s'était mise en position pour passer, pendant ce temps) « voilà il faut rester solide. Là, c'est moi qui ai envoyé tes jambes pour sentir. Là, vous avez senti les choses ; C'est le début. (Après vous ferez tout vous-même). Il faut garder les bras bien tendus pour tomber comme une crêpe. »</p> <p>« À toi Maureen »</p> <p>Maureen met du temps pour se mettre en place.</p> <p>L'enseignante dit « allez go Maureen, allez, allez Maureen »</p>	<p>avais le dos tourné par rapport à cet atelier</p> <p>ENSEIGNANTE : oui, j'avais le dos tourné, mais je pense quand je parlais aux filles, j'arrivais à jeter un œil. En fait le plinth est là, et le trampoline est légèrement décalé, donc ils rentrent quand même dans mon champ de vision. Je les ai vus faire un ou deux sauts un peu déviants et derrière tu as Mohammed puis Olivier qui font une espèce de salto... Je les avais prévenus « je leur avais dit : les gars, appliquez-vous sur le saut extension. Pas de salto, pas de roulade ».</p> <p>CHERCHEUR : C'est en tournant la tête que tu vois qu'il fait un salto ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, c'est pendant que Maureen s'installe.</p> <p>CHERCHEUR dubitatif : Moi je m'étais dit, tiens, elle ne regarde pas, elle se repère par rapport au bruit... ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais, je pense que le premier...euh... Le premier c'est peut-être le bruit qui m'a interpellé, mais derrière ça je tourne la tête. J'en sais rien, il y a un mélange de tout.</p> <p><i>La vidéo repasse</i></p> <p>ENSEIGNANTE : Là voilà, Maureen se prépare. Au moment où je dis « à toi Maureen », dans mon champ de vision, Olivier je le vois. En expliquant aux filles, je les vois du coin de l'œil. Et avant les garçons, je les avais prévenus « s'ils ne faisaient pas de salto, pas de roulade, s'ils ne faisaient pas de roulade... On passerait très vite au cheval (la suite de l'exercice).</p> <p>CHERCHEUR : D'accord. J'ai compris, mais j'essaie de me mettre à ta place, tu es là en face de trois ateliers avec le quatrième derrière ton dos</p> <p>ENSEIGNANTE : j'essaie de garder les quatre ateliers dans mon champ de vision</p> <p>CHERCHEUR : d'accord tu gardes quand même un œil sur eux. Et pourquoi tu ne te mets pas de l'autre côté (pour avoir l'atelier avec le trampoline devant toi)</p> <p>ENSEIGNANTE : Parce que c'est mon sens de parade, j'ai moins de force avec l'autre bras.</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, en plus tu n'aurais pas pu dire « bien » à Jennifer.</p> <p>ENSEIGNANTE : Oui, c'est que je suis sur un atelier central.</p> <p>CHERCHEUR : En décalant le tremplin, tu me dis que tu arrives quand même à les voir ?</p> <p>ENSEIGNANTE : ouais</p> <p>CHERCHEUR : Et qu'est-ce qui a fait que tu les surveilles comme ça (le groupe des garçons au trampoline), là, tu semblais</p>	
---	---	--

<p>tout en se retournant sur l'atelier avec le tremplin derrière elle, juste au moment où Olivier fait un salto réception plat dos. Elle ne dit rien, mais va retourner le trampoline puis dit « OK très bien, tous les trois vous êtes assis pendant cinq minutes. Vous êtes assis là (d'un geste ferme bras tendus, elle montre un tapis au sol), je ne veux pas vous voir bouger. Je vous ai fait confiance ! La consigne c'est quoi ! » Mohammed et Olivier s'asseyaient immédiatement Oussama qui avait toujours fait ce qui était prescrit demande « j'ai fait quoi ? » L'enseignante en tournant le dos pour revenir à l'atelier où elle était dit « c'est pas grave, c'est le groupe ». En arrivant sur le groupe des filles, elle dit « aller Maureen » ! une autre fille « elle a peur » enseignante « c'est normal ». Puis elle positionne Maureen en position de départ puis l'aide à effectuer son renversement.</p>	<p>particulièrement vigilante.</p> <p>ENSEIGNANTE : Oui, j'étais prête à agir. Je sais pas pourquoi, ça vient aussi de ma formation (qui dit) « on a un œil partout ». La Gym, ça ne me fait pas peur au niveau activité, mais le moindre petit accroc dans la rigueur et ça peut aller très très vite, très très loin au niveau accident... Alors euh... Est-ce que c'est ça qui fait que je suis sur le qui-vive ? je pense que c'est pour ça que, inconsciemment je suis en alerte tout le temps.</p> <p>CHERCHEUR : Tu leur tournes le dos, mais tu sais que c'est l'atelier le plus dangereux, et que c'est un groupe un peu chaud : tu les as prévenus. est-ce que tu te dis « je les surveille, eux » ?</p> <p>ENSEIGNANTE : Non pas plus que les autres. Je regarde tous les ateliers, pas forcément ce groupe là. Aussi peut-être, c'est parce que les autres groupes ont eu des comportements déviants sur cet atelier que mon niveau d'alerte est supérieur. C'est plus l'atelier que ce groupe en particulier que je regarde</p> <p>CHERCHEUR : Je ne sais pas comment te poser la question...euh... les autres groupes ont été déviants et alors ? ça fait quoi ?</p> <p>ENSEIGNANTE : Moi, je les sanctionne tout de suite, c'est surtout pour leur dire » regardez les autres groupes ont été punis. Ne le faites pas si vous ne voulez pas être punis, comme ça on pourra enchaîner et passer à la suite. Et là, vous avez trahi la confiance. Donc là tant pis, vous êtes assis ».</p> <p>CHERCHEUR : Tu l'as fait consciemment, de leur faire confiance et de vérifier.</p> <p>ENSEIGNANTE : Non, je ne pense pas, je ne teste pas la confiance... Au contraire je me dis : je leur ai bien expliqué, ça va se passer nickel, je suis confiante.</p> <p>CHERCHEUR : Dernière petite question sur laquelle je voulais revenir, tu disais « le salto c'est le genre de petits trucs qui font que ça va très vite ». Ça voudrait dire qu'il y a différents types de déviance, Mohamed qui rebondit sur le tremplin, Jennifer qui est assise... C'est pas du même ordre que le salto ?</p> <p>ENSEIGNANTE : NON. C'est pas le même ordre que le salto parce que Jennifer, elle est assise, elle ne met pas en jeu son intégrité physique ni celle des autres. Mohamed c'est pareil s'il ne fait que rebondir.</p> <p>CHERCHEUR : C'est une question de sécurité alors ?</p>	
--	--	--

	<p>ENSEIGNANTE : oui c'est une question de sécurité</p> <p>CHERCHEUR : Moi je me disais que quand tu dis « ça peut aller très vite après », moi je pensais que c'est parce que ce comportement va entraîner les autres... Et après c'est le groupe classe qui va dévier.</p> <p>ENSEIGNANTE : Oui indirectement, après, c'est la classe. C'est de la gestion individuelle, au cas par cas, mais si j'autorise Mohamed à faire son salto alors pourquoi je ne pourrais pas autoriser un autre. Le problème c'est que le salto ils ne le maîtrisent pas du tout, donc là au niveau sécurité ça peut aller trop vite.</p> <p>CHERCHEUR : Le saut sur le tremplin, tu ne l'as pas autorisé non plus, mais tu le tolères, je sais pas si c'est le mot...</p> <p>ENSEIGNANTE : Avec le saut sur le tremplin, au niveau sécurité, ils ne peuvent pas se faire mal. En revanche, Inès qui est restée allongée sur le tapis alors que les autres continuaient à passer, c'est super dangereux, alors je les ai reprises tout de suite.</p>	
<p>32' <i>bilan général.</i> « Quand vous arrivez sur un atelier et que vous me dites que vous ne savez pas ce qu'il faut faire, je ne comprends pas bien. Ce qu'il y a à faire pour chaque atelier a été montré par un groupe, en plus vous avez une fiche. Et quand je vous demande de respecter un minimum de consignes de sécurité et dès que je vous laisse deux minutes sur l'atelier c'est pour faire du grand n'importe quoi, ça me pose problème. Ça me pose d'autant plus problème que vous m'avez dit « oui madame, il n'y a pas de problèmes comme ça on pourra passer à l'étape supérieure ». Moi, ça me gêne les garçons, vu que c'est notamment avec vous que ça s'est passé. Même s'il n'y a pas que votre groupe qui n'a</p>	<p>CHERCHEUR : Merci beaucoup pour tous ces renseignements précieux</p> <p>ENSEIGNANTE : Mais de rien, pour la prochaine séance il faudra que je change les ateliers parce qu'ils ne savent pas travailler en atelier et lire une fiche.</p> <p>CHERCHEUR : Je sais pas, je suis pas sûr que ça marche. Tu fais ce choix par rapport à l'hypothèse qu'ils sont déviants, parce qu'ils ne savent pas ce qu'il y a à faire. Mais je ne suis pas sûr que ce soit ça, la première cause de leur déviance</p> <p>ENSEIGNANTE : En mettant toujours le même atelier, puis à chaque séance en en n'ajoutant un, dans lequel je reste toute la séance pour bien leur expliquer. Idem la séance d'après en ajoutant un troisième... Et ainsi de suite jusqu'à l'installation des cinq ateliers</p> <p>CHERCHEUR : Je suis pas sûr que leurs petits décrochage soit dus à de l'incompréhension.</p> <p>ENSEIGNANTE : Je ne suis pas sûr non plus</p> <p>CHERCHEUR : Mais ne t'inquiète pas, pour les différents cycles que j'ai pu filmer c'est la même chose. Il y a que dans les établissements plus tranquilles où les élèves sont comme tu le disais plus responsables et plus autonomes. Toi, par tes interventions autour de la confiance, tu les construis, tu les responsabilises.</p>	

<p>pas respecté les consignes de cet atelier. Donc ça commence à bien faire. Aujourd'hui on a eu le temps de ne faire que trois ateliers sur quatre. Donc après pour l'évaluation, c'est tant pis pour vous ! Donc quand j'en vois qui sont allongés dans les tapis, qui préfèrent éviter de travailler que d'essayer, ça me pose un problème. (...). Donc il faut absolument profiter du temps que vous avez dans chaque atelier pour travailler.</p> <p>41'</p> <p>En fin de séance pendant le rangement du matériel, l'enseignante vient voir le chercheur et dit « putain, c'était costaud, ils sont fameux (difficiles) »</p>		
--	--	--

Annexe 6 : Mise en correspondance temporelle de l'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W. avec celui d'Anthony

Codes : 16 Enseignant W. 2/6 ; 16 Anthony 2/6

Autoconfrontation enseignant – Le 05 février 2008 16 Enseignant W. 2/6	Autoconfrontation – Anthony – Le 01 février 2008 16 Anthony 2/6
<p>CHERCHEUR : Je te remets la vidéo en tout début de séance, les élèves viennent de finir d'installer les ateliers. Toi tu leur as dit félicitations, vous avez battu le record. Tu t'apprêtes à lancer ton chrono pour la première rotation.</p>	<p>CHERCHEUR : Alors explique-moi un peu là ANTHONY : Là, j'ai fait un exercice et il y a des camarades qui m'ont aidé, pour bien le réaliser CHERCHEUR : Bien réaliser ? Bien réaliser quoi ? ANTHONY : Ce qu'il fallait faire CHERCHEUR : Qu'est ce qu'ils font en fait pour t'aider eux ? ANTHONY : Et ben, ils me tiennent, ils me lancent les pieds pour m'aider CHERCHEUR : Ils t'aident en te levant les pieds, d'accord. Et c'est la première fois que tu fais cet exercice ? ANTHONY : Non, je l'avais déjà fait, la semaine dernière CHERCHEUR : Et tu arrivais la première semaine à faire l'exercice ? ANTHONY : Ben non, je parlais sur le côté CHERCHEUR : Et là c'est bon ? (il remontre la vidéo) et là tu vas me dire si tu le fais bien ? ANTHONY : Je le faisais mieux qu'avant, je sais pas trop comment l'expliquer mais en fait, je ne poussais pas assez sur les mains donc ça faisait que je tombais sur le côté. Et là je le fais mieux parce qu'il y a des camarades qui m'aident CHERCHEUR : Et ce qui t'a permis de mieux le faire c'est parce qu'il y a tes camarades ?</p>

	<p>ANTHONY : Oui parce que la semaine dernière, j'étais tout seul et j'ai l'impression que je n'y arrivais pas</p> <p>CHERCHEUR : « j'ai l'impression », est ce que tu as des indicateurs qui te permettent de dire que tu l'as bien fait ?</p> <p>ANTHONY : Parce que tout est tombé à plat !</p> <p>CHERCHEUR : En même temps ça veut dire ?</p> <p>ANTHONY : Oui</p> <p>CHERCHEUR : Et c'est ce qu'il faut faire ? et comment tu sais qu'il faut faire ça ?</p> <p>ANTHONY : Parce que le prof, il avait fait une démonstration et la semaine dernière je l'avais fait et il m'avait dit que c'était bien. 3 :45</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p>
<p>La vidéo défile. On entend l'enseignant dire « voila c'est parti, vous avez 10 minutes »</p> <p>CHERCHEUR : Là regarde Anthony, dès le départ, il voit la fiche, il vient d'installer le matériel et il va voir la fiche. Je voulais savoir si sa faisait partie de tes consignes</p> <p>ENSEIGNANT : Donc la première séance je m'en étais remis à la fiche, je leur avais dis « au delà de mes explications, si vous voulez en savoir un peu plus. Parce que quand tu expliques, tout le monde n'écoute pas, n'est pas vigilant, tout le monde ne comprend pas, donc au-delà de mes explications vous pouvez aller consulter la fiche où il est noté comment réussir l'exercice.</p> <p>CHERCHEUR : Les exercices sont détaillés sur la fiche</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, c'est la fiche que nous utilisons tous sur le projet d'EPS.</p> <p>CHERCHEUR : Et est-ce que tu leur donnes un ordre de passage dans les différents exercices ?</p> <p>ENSEIGNANT : Non, c'est à eux de voir, je leur ai simplement demandé que lorsqu'ils sont passés, ils passent à la parade et ainsi de suite : passage, parade, passage, parade et ainsi de suite.</p>	<p>CHERCHEUR : Je voulais revenir à 18' (il cale la vidéo), tu es là et qu'est ce que tu fais ?</p> <p>ANTHONY : Je regarde la fiche</p> <p>CHERCHEUR : D'accord au tout début ça n'a pas encore commencé, tu regardes la fiche ?</p> <p>ANTHONY : Ouais</p> <p>CHERCHEUR : Et qu'est ce que tu regardes sur la fiche ?</p> <p>ANTHONY : Et ben je regardais les niveaux</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, les niveaux et c'est quoi les niveaux ?</p> <p>ANTHONY : Niveau 1, niveau 2, niveau 3</p> <p>CHERCHEUR : Et c'est important pour toi de regarder les niveaux ?</p> <p>ANTHONY : Ben oui, pour ne pas faire n'importe quoi, pour faire 1, 2, 3 et pas faire 1, 3, 2</p> <p>CHERCHEUR : Ah d'accord, ça je savais pas, je ne les ais pas vu les fiches, tu peux me dire les niveaux ?</p> <p>ANTHONY : Le 1 c'était se renverser, le 2 c'était avec le mur, le 3 c'était avec le triangle et le 4 on devait faire un poirier sans le mur et sans aide</p>

CHERCHEUR : Sur les roulements dans l'atelier O.K. mais ils peuvent commencer par l'exercice 4, par le 2 ?

ENSEIGNANT : Je **leur ai fait comprendre** que la difficulté était croissante et que lorsqu'ils avaient réussi le 1, ils pouvaient passer au 2.

CHERCHEUR : O.K. tu leur as expliqué qu'il y avait un niveau de difficulté

ENSEIGNANT : Oui et là (à l'atelier 'Se renverser'), je sais pas si on m'entend mais je leur explique que le 1 est plus facile parce le bassin est déjà placé et qu'il ne reste plus qu'à lancer les jambes. Alors que l'atelier suivant, c'est par son impulsion et sa vitesse qu'on amène le bassin par-dessus les épaules.

CHERCHEUR : D'accord ok, je comprends, et c'est écrit sur la fiche qu'il faut les faire dans cet ordre là ?

ANTHONY : Non, mais moi je veux les faire dans l'ordre

CHERCHEUR : Tout seul, même si on te le dit pas ? ah oui ?

ANTHONY : Comme je vois si au niveau 1 j'y arrive, je passe au suivant comme ça au contrôle je pourrais savoir lequel je fais le mieux pour avoir un max de points

CHERCHEUR : T'es une star toi ! c'est pour préparer le contrôle qu'en fait tu fais tout ça

ANTHONY : Pour voir ce que j'arrive pas (à faire). Si le niveau 3 j'y arrive pas, je vais pas le faire au contrôle et je ferai le niveau 2

CHERCHEUR : D'accord, t'es un malin ! En regardant la fiche tu sais que tu ne vas pas y arriver au niveau 3 ?

ANTHONY : Non, c'était juste pour me rappeler aussi un petit peu

CHERCHEUR : Te le rappeler pour le faire après et voir ce que tu arrives et ce que tu arrives pas (à faire). D'accord ça j'ai compris, on passe (la vidéo défile)

CHERCHEUR : Là on voit Loreily qui rigole, et qui fait « oh, oh, oh », explique moi un peu ce qui se passe

ANTHONY : J'avais poussé le matelas

CHERCHEUR : Alors tu as poussé le triangle, qu'est ce que tu voulais faire là ?

ANTHONY : Je sais plus pourquoi, la semaine dernière Théo il m'avait fait le même truc

CHERCHEUR : D'accord c'est pour prendre **ta revanche** !

ANTHONY : Pour rigoler aussi

CHERCHEUR : Prendre ta revanche et rigoler... ce qui est marrant c'est que tu fais ton exercice puis tu vas donner un petit coup de pied au matelas, Loreily rigole (de te voir pousser Théo), puis hop tu l'oublies et tu repars, c'est incroyable ?

ANTHONY : **Pour faire semblant c'est pas moi** (rires)
CHERCHEUR : Ah pour faire semblant que c'est pas toi, ça va vite
ANTHONY : **J'étais caché par le triangle** alors j'ai fait semblant d'aller au truc suivant
CHERCHEUR : Ah, c'est pour ça que tu vas vite OK. Et ce que je ne comprends pas c'est que tu viens de faire ton renversement et qu'est ce qui se passe... pourquoi tu ne restes pas à faire les exercices et que tu vas pousser le tapis ?
ANTHONY : Parce que je l'avais réussi donc je vais au niveau 2
CHERCHEUR : Qu'est ce qui fait qu'à un moment donné, tu es en train de travailler et tu te dis tiens je vais donner un petit coup de pied
ANTHONY : Parce que je venais de me rappeler que Théo il avait fait ça avant
CHERCHEUR : Et qu'est ce qui t'a fait te rappeler ? est-ce que tu peux me dire ?
ANTHONY : Je sais pas
CHERCHEUR : On va re-regarder (il remontre la vidéo)
ANTHONY : Je sais pas, c'est parce que Lucie elle m'avait dit un truc ... puis je me cache derrière le tapis pour que Théo ne me voit pas
CHERCHEUR : Pourquoi il ne doit pas te voir ?
ANTHONY : Parce que après il allait savoir que c'était moi et après Théo il a repris sa revanche parce que après quand je voulais le faire Théo il a poussé mon tapis
CHERCHEUR : Ah c'est Théo
ANTHONY : C'est un petit jeu entre Théo et moi
CHERCHEUR : Je croyais que c'était un petit jeu avec Loreily moi
ANTHONY : Non c'était avec Théo, **il allait partir** et quand je l'ai fait ça l'a empêché de partir. cela rappelle le moment propice pour faire un coup en douce

CHERCHEUR : Et toujours ce que je n'arrive pas à voir c'est pourquoi tu décroches là

ANTHONY : C'est que j'ai vu Théo partir, alors je me suis dit qu'il faut que je me dépêche

CHERCHEUR : Avant qu'il parte ?

ANTHONY : Oui, je me suis relevé et j'ai vu Théo qui allait partir alors je me suis dépêché

CHERCHEUR : D'accord, tu as vu Théo alors tu t'es dit, c'est le bon moment. OK. Mais ce que je ne comprends pas (c'est qu'à la réception de ton ATR), quand tu es sur le dos, tu te dis faut que je regarde vite Théo ?

ANTHONY : **Quand je me suis levé j'ai voulu aller à l'atelier suivant et j'ai vu Théo**

CHERCHEUR : Ce qui est important pour moi c'est de comprendre à quel moment tu te préoccupes de Théo. Quand tu es couché tu penses au saut que tu viens de faire ou tu penses à Théo ?

ANTHONY : Quand je suis couché je pense que j'ai bien fait le bâton, c'est pour cela que je reste un peu plus longtemps puis après vu que j'ai réussi je passe à l'atelier suivant et c'est là que je vois Théo vouloir faire le truc alors j'y ai été

CHERCHEUR : D'accord, s'il n'y avait pas eu Théo et que c'était Loreily, tu aurais fait directement l'exercice d'après

ANTHONY : Oui, je n'aurais rien fait

CHERCHEUR : D'accord, là tu m'as bien aidé à comprendre (il remonte la vidéo). Et Théo, il ne t'a vraiment pas vu ?

ANTHONY : Non, après c'est Élodie et Loreily qui lui ont dit

CHERCHEUR : Et c'est pour ça après que Théo se venge. C'est intéressant

La vidéo défile

CHERCHEUR : Et là juste après qu'est ce que tu fais ?

ANTHONY : Je voulais faire le 2^{ème} exercice

CHERCHEUR : Alors, c'est bon ?

ANTHONY : Non

CHERCHEUR : Qu'est qui est pas bon ?

ANTHONY : Ben je suis parti sur le côté et j'étais pas assez près du mur

CHERCHEUR : Et là qu'est ce qui se passe et tu me dis que tu ne réussis pas et tu retournes au 1, je ne comprends pas

ANTHONY : Et ben pour refaire le numéro 1, 1 puis 2 puis 3, si je loupe le 2, je retourne au 1

CHERCHEUR : (d'un ton dubitatif) c'est vrai ça ?

ANTHONY : Oui

CHERCHEUR : Incroyable, et si tu réussis le 1 après tu fais quoi ?

ANTHONY : Et ben je retourne au 2, si je réussis, je vais au 3 et si je n'arrive pas je retourne au 1

CHERCHEUR : Et qui est ce qui ta donné cette stratégie de ouf

ANTHONY : Je sais pas c'est moi qui l'ai trouvée

CHERCHEUR : Et tu fais ça tout le temps ?

ANTHONY : Là je sais pas, j'avais envie de faire comme ça dans cet atelier. Parce qu'après c'était le trampoline donc on a pas fait la fiche, on s'est un petit peu éclaté

CHERCHEUR : Oui ça c'est après, mais tu ne savais pas déjà ce que tu allais faire au trampoline

ANTHONY : Non, mais on était pressé d'y aller, alors on faisait les exercices pour passer le temps

CHERCHEUR : Je ne comprends pas, ça veut dire quoi passer le temps ?

ANTHONY : On se dépêchait de faire les exercices comme ça le temps, il passe plus vite

CHERCHEUR : Et si tu ne te dépêches pas et que tu attends, il ne passe pas lentement le temps ?

	<p>ANTHONY : Oui quand on attend assis sur une chaise pendant une heure, c'est long et si on fait quelque chose pendant une heure c'est plus rapide 16.14</p> <p>CHERCHEUR : Ok</p>
--	---

La vidéo défile. L'enseignant arrive à l'atelier 'Se renverser' où se trouve Anthony.

CHERCHEUR : Déjà, là tu arrives, dis-moi qu'elle est ta préoccupation, qu'est ce que tu fais quand tu arrives dans l'atelier ?

ENSEIGNANT : Tu vois, là **je tourne sur les différents ateliers pour les aider et puis là pouf préoccupation prioritaire sur la sécurité**, je leur dis qu'il faut mettre un tapis sur l'atelier, tout est dit dans ce que je raconte, je leur dis « il y a un problème, il manque un tapis à la réception, il faut un tapis supplémentaire pour protéger »

CHERCHEUR : OK à chaque fois, je pose des questions bêtes pour voir si j'ai bien compris

ENSEIGNANT : Oui, oui bien sûr

CHERCHEUR : Tu me dis que tu tournes sur les ateliers, est-ce que tu te dis que là tu vas aller dans celui là, est-ce que tu as un ordre particulier ?

ENSEIGNANT : Non non, après c'est en fonction des élèves. Je veux dire s'ils fonctionnent, je les laisse fonctionner, je décale d'atelier et si je vois qu'il y a un problème, je peux très bien

CHERCHEUR : (il avance la vidéo) Et là à 18min, t'es où là ?

ANTHONY : Là à l'exercice 1 (renversement plat dos) et **Mohamed il m'avait pris mes pieds**

CHERCHEUR : Ah oui et qu'est ce qu'il faisait ?

ANTHONY : C'est juste pour m'embêter

CHERCHEUR : Ah c'est pas pour te parer c'est juste pour t'embêter cette fois ci ! et comment tu sais quand il te prend les pieds pour t'aider et lorsqu'il te les prend pour t'embêter ?

ANTHONY : Bah, on le voit après ça

CHERCHEUR : Mais là regarde, on dirait que tu l'as vu

ANTHONY : Au moment où, je voulais les lancer, j'ai pas pu

CHERCHEUR : OK. (sur la vidéo, on voit le prof qui s'approche et Anthony qui lui fait une démonstration de l'exercice 1)

ANTHONY : J'ai vu que le prof il s'approchait alors j'ai regardé et je suis allé (faire l'exercice devant lui) sur le plinth vu que je n'y arrivais pas très bien

CHERCHEUR : **T'écoute toujours un petit peu s'il n'y a pas le prof dans le coin ?**

ANTHONY : Oui, en plus je sentais qu'avec Mohamed il allait me faire un truc

CHERCHEUR : Ah ouais ?

ANTHONY : J'ai senti parce que Mohamed il était près du triangle et il me surveillait. Donc je sentais que si je retournais à l'atelier, il allait me faire un truc

CHERCHEUR : Et tu l'as vu comment ça ?

ANTHONY : En fait c'est parce qu'à un moment, je me suis allongé, il m'a dit « attends, toi ! »

CHERCHEUR : Mais c'est un jeu, c'est quoi ?

ANTHONY : Oui c'est un jeu, c'est pas méchant, c'est juste pour rigoler quoi

<p>regagner l'atelier qui pose problème.</p> <p>CHERCHEUR : Ah oui, c'est en fonction des élèves. Et là tu me dis que c'est sur un fonctionnement, ça veut dire quoi « les élèves ils fonctionnent » ?</p> <p>ENSEIGNANT : Ben si ils respectent les consignes et si ils ne jouent pas l'embrouille entre eux entre guillemets : je me pousse, je monopolise l'atelier parce que c'est amusant</p> <p>CHERCHEUR : Et quand tu dis, « ils respectent les consignes », quelles consignes ?</p> <p>ENSEIGNANT : Par rapport aux parades, par rapport aux consignes « je pars seul et protégé » (c'est la consigne N°1 inscrite sur toutes les fiches) donc on attend que le camarade soit passé, se soit retiré de l'atelier, qu'il est en position de pareur, donc si je les vois courir à deux vers le trampoline, je peux être amené à aller vers eux et à leur expliquer que ça peut être dangereux.</p> <p>CHERCHEUR : Il s'agit de consigne de sécurité, et si tu les vois ne pas travailler sur un atelier, est-ce que tu dis qu'ils fonctionnent ?</p> <p>ENSEIGNANT : Non c'est un autre travers de fonctionnement, je peux leur dire aussi, je peux y aller en fonction des différents ateliers.</p> <p>CHERCHEUR : O.K. ça on le verra au fur et à mesure, c'était juste pour comprendre en gros</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, tu vois là, je suis intervenu parce qu'il manquait un tapis et j'aurais pu très bien intervenir sur l'autre atelier parce qu'il y en a un qui s'allonge sur le cheval et qui empêche les autres de passer.</p> <p>CHERCHEUR : La semaine dernière j'ai interviewé un collègue ? de Mme de Staël et il m'a dit à la séance 6 que, quand il rentre sur l'atelier, il s'occupe d'abord du matériel... j'ai l'impression que c'est une forte préoccupation...</p> <p>ENSEIGNANT : À la séance 6 c'est un peu dommage, parce qu'au fur</p>	<p>CHERCHEUR : Ah oui, parce qu'on voit aussi... (il remonte la vidéo), là il te prend par le cou, et pourquoi tu ne t'amuses pas avec lui là ?</p> <p>ANTHONY : Parce que le prof, il m'avait dit que « si au lieu de faire les ateliers tu joues, je te mets un moins »</p> <p>CHERCHEUR : Ah oui et il t'a dit ça quand ?</p> <p>ANTHONY : Juste tout à l'heure quand je mettais en place le matériel</p> <p>CHERCHEUR : Alors tu ne veux pas jouer avec Mohamed pour ne pas te prendre un moins...</p> <p>ANTHONY : Et aussi pour m'amuser avec le matelas à terre pour faire tomber Amar</p> <p>CHERCHEUR : Tu voulais jouer avec Amar mais pas avec Mohamed ?</p> <p>ANTHONY : Oui en fait quand il joue Mohamed en fait il joue au catch</p> <p>CHERCHEUR : Et t'aime pas ?</p> <p>ANTHONY : C'est pas que j'aime pas mais...</p> <p>CHERCHEUR : Mais quoi ?</p> <p>ANTHONY : Je sais pas, j'avais pas trop envie</p>
---	--

et à mesure, ils doivent avoir un **habitus**. Là on est à la 2^{ème} séance et il y a des mises au point à refaire.

CHERCHEUR : D'accord, toi en 2^{ème} séance toi ça te paraît primordial de faire ces mises au point ?

ENSEIGNANT : Oui, pour la sécurité oui, d'autant plus que la première séance j'avais oublié les papiers, je leur avais fait un schéma de la disposition du matériel en plus de la liste du matériel nécessaire. 9 :50

CHERCHEUR : Alors tu m'as dit c'est important pour la sécurité et **c'est pour que eux-mêmes ils se responsabilisent ?**

ENSEIGNANT : Voilà, c'est ça, c'est pour ça que je lui dis, il faut un tapis sur le côté pour éviter de te faire mal

CHERCHEUR : Alors toi tu vas sur le côté (il remontre la vidéo. On entend l'enseignant dire en arrivant sur l'atelier « Alors, qui a des soucis avec cet atelier ? » puis Anthony répond en arrivant en courant « moi, moi, j'y arrive tout seul ») ... et là le prof arrive alors tu veux lui montrer ?

ANTHONY : Oui pour voir s'il me disait que c'était bien

CHERCHEUR : Tu es fier de toi là ?

ANTHONY : Oui parce que le prof il m'a dit que je l'avais bien

<p>CHERCHEUR : Et là ce qui m'intéresse aussi ici, c'est ton passage d'un atelier à un autre, c'est original (il part de l'atelier en reculant tout en regardant l'ancien atelier avant de ré-avancer vers l'atelier suivant)</p> <p>Il re-montre la vidéo</p> <p>ENSEIGNANT : En reculant peut-être ?</p> <p>CHERCHEUR : Oui</p> <p>ENSEIGNANT : Voilà, là je prends du recul pour avoir une vision plus large sur les deux ateliers.</p> <p>CHERCHEUR : Oui, tu recules, alors que l'on pourrait se dire...</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, j'aurais pu prendre le chemin le plus court, mais je sais pas encore vraiment où je vais aller.</p> <p>CHERCHEUR : Si tu avais su tu aurais pu aller directement sur l'atelier suivant, alors c'est pour avoir une vision ?</p> <p>ENSEIGNANT : Une vision sur les deux autres ateliers, j'aurais pu aller directement sur l'atelier voisin (atelier roulade), mais j'ai vu qu'ils fonctionnaient bien ensemble, alors je suis allé sur cet atelier là.</p> <p>CHERCHEUR : « Qu'ils fonctionnaient bien ensemble », ça veut dire quoi, quels éléments visuels te font dire qu'ils fonctionnaient bien ensemble ?</p> <p>ENSEIGNANT : Ben tu vois, il n'y a personne sur les éléments de mousse, ils ne se poussent pas, il n'y a personne pour empêcher l'autre de travailler.</p> <p>CHERCHEUR : C'est intéressant ça !</p> <p>ENSEIGNANT : Je n'ai pas de cheminement (de circulation)</p>	<p>fait</p> <p>CHERCHEUR : Tu l'as mieux fait là que tout à l'heure quand il n'y avait pas le prof ?</p> <p>ANTHONY : Ouais</p> <p>CHERCHEUR : Pour moi c'était mieux la dernière fois, pour toi c'est mieux parce que le prof est venu valider ? et toi tu aimes bien ça ?</p> <p>ANTHONY : Ouais quand on fait une activité sans le prof, on sait pas si c'est bien. Et quand le prof il est là on sait qu'on a réussi</p> <p>CHERCHEUR : Sinon tu ne sais pas bien si tu as réussi ?</p> <p>ANTHONY : Ben ouais, avec la vidéo on le voit, mais quand on le fait, on ne sait pas</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, ça veut dire quoi bien le faire ?</p> <p>ANTHONY : Je sais pas si je suis bien tombé, si je me suis bien placé</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, et là ce que je ne comprends pas, c'est que tu refais l'exercice 1 parce qu'il y a le prof et l'exercice 3 et 4, tu ne les fais pas là ? 26min16</p> <p>ANTHONY : Je l'avais fait le niveau 3</p> <p>La vidéo défile</p> <p>CHERCHEUR : Et là pourquoi tu rigoles ?</p> <p>ANTHONY : C'est Loreily, je l'ai écrasé sous le tapis</p> <p>CHERCHEUR : Ça m'aurait intéressé de voir ta stratégie, si tu faisais bien le 1, puis le 2, puis le 3 dans l'ordre. Et cette stratégie tu la fais aussi pour les roulades ?</p> <p>ANTHONY : Oui, mais j'ai pas pu faire le 3, parce que le 2, je n'y arrivais pas, alors je repassais au 1 et je ne pouvais pas aller au 3.</p>
---	---

ordonné, atelier 1, puis 2, puis 3.

CHERCHEUR : C'est marrant parce qu'il y a quelques recherches qui disent que pour que la circulation soit équitable (que tous les élèves aient le même temps de présence de l'enseignant), il faut se donner un ordre en se laissant un temps de passage dans chaque atelier, mais là, ce n'est pas vraiment ça !?

ENSEIGNANT : **Nous ce n'est pas possible et puis je veux dire c'est quand même plus sympa, entre guillemets, d'aller aider les élèves qui n'y arrivent pas sur un atelier quelconque que de passer du temps avec des élèves qui arrivent à faire l'exercice, de loin je leur dis : « c'est bien » !**

CHERCHEUR : D'accord et ça c'est l'expérience qui t'a fait faire ça

ENSEIGNANT : Non, je crois que c'est intuitif, peut-être que c'est l'expérience aussi

CHERCHEUR : Tu m'as dit deux trucs, « c'est plus intéressant » et que c'est pas possible avec ces élèves, qu'elle était l'idée derrière ?

ENSEIGNANT : Je ne vois pas

CHERCHEUR : Si tu dis que c'est pas possible avec ces élèves si il commence à y avoir le bordel dans un groupe au fond et que tu t'oblige à rester dans un atelier après...

ENSEIGNANT : Oui aussi, sans doute

CHERCHEUR : Est-ce que c'est une particularité aussi de cet établissement

ENSEIGNANT : **Oui, oui sans doute, je manifeste une présence, ils ne sont pas seuls livrés à eux-mêmes, s'ils font les andouilles, je suis là. Là tu vois bien, j'arrête pas de tourner, je suis tout le temps actif**

CHERCHEUR : OK.

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Regarde ce passage, Anthony te dit « regardez la prise de catch »

ENSEIGNANT : Tu vois sans rigidité, il fait son truc catch, il s'amuse, rire

CHERCHEUR : D'accord, mais parallèlement, tu lui dis, ça ne m'intéresse pas

ENSEIGNANT : Ben oui...

CHERCHEUR : Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

ENSEIGNANT : Si je disais « ouais, c'est chouette » ça l'encouragerait à continuer

CHERCHEUR : D'accord, tu n'es pas rigide, tu ne l'empêches pas, tu ne le punis pas parce qu'il a fait sa prise de catch mais parallèlement tu montres que tu n'es pas intéressé, d'ailleurs...

ENSEIGNANT : Oui, je m'intéresse à l'autre atelier

CHERCHEUR : Ça je le retrouve beaucoup quand je regarde des vidéos de toi, toi on dirait que tu fais exprès de regarder quelqu'un d'autre, ou de regarder autre chose, est-ce que c'est une stratégie ça ?

ENSEIGNANT : Oui aussi, parce qu'il y a des élèves, tu le sais bien, eux ce qui les intéresse c'est de se mettre en valeur

CHERCHEUR : Rire. Oui Anthony c'est fort quand même, il t'appelle, il t'attend pour te faire son saut catch et toi pour aller contre ces comportements déviants, tu fais exprès...

ENSEIGNANT : Je m'intéresse à d'autres choses et de dire « voila, ça, ça m'intéresse pas »

CHERCHEUR : Est-ce que ça veut dire aussi que ce qui m'intéresse c'est le travail et pas ce qu'il y a à côté et si tu veux que je m'occupe de toi, fais quelque chose qui m'intéresse »

ENSEIGNANT : Oui, j'aurais pu aussi le dire mais je crois que c'est assez explicite comme ça, je lui ai dit « ça, ça ne m'intéresse pas », je lui ai pas dit « tu m'intéresses pas », j'ai dit « ça, ça

La vidéo défile. On entend Anthony interpeler le professeur et lui dire « Monsieur, vous regardez le catch ? ». Puis il se met debout sur le plinth et saute sur le tapis

CHERCHEUR : Et là explique-moi

ANTHONY : Ben c'est une prise

CHERCHEUR : D'accord et tu mimes, en sautant, une prise de catch. C'était prévu dans les exercices ça ?

ANTHONY : Non

CHERCHEUR : Et tu montres au prof un truc qui n'est pas prévu aux exercices ?

<p>ne m'intéresse pas »</p> <p>CHERCHEUR : C'est fort, c'est fort</p> <p><i>La vidéo défile. 17.37 On voit Anthony faire un genre de salto réception plat dos</i></p> <p>ENSEIGNANT : Là il se met dans le rouge, ce genre de comportement c'est dangereux</p> <p>CHERCHEUR : dans le rouge, tu reviens dessus, au lieu de regarder à côté, tu le regardes et tu lui dis « NON, NON, NON »...</p> <p>ENSEIGNANT : Tu vois (juste après), il est parti consulter la fiche</p> <p>CHERCHEUR : Euh,... il s'est mis dans le rouge et toi qu'est-ce que tu fais ?</p> <p>ENSEIGNANT : Je lui explique pourquoi c'est dangereux ce qu'il fait</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, parce que pour lui, il n'a pas compris que c'était dangereux...</p> <p>ENSEIGNANT : Peut-être que pour lui c'est facile mais les autres que le regardent vont essayer de faire la même chose et c'est dangereux</p> <p>CHERCHEUR : Il faut qu'il comprenne, parce qu'il t'appelle pour te montrer un truc dangereux, ça montre qu'il n'a pas compris que c'était dangereux, alors toi tu lui expliques pourquoi c'est dangereux pour qu'il comprenne de lui-même</p> <p>ENSEIGNANT : Toi tu connais Anthony, il a besoin de se mettre en valeur</p> <p><i>L'enseignant arrive dans l'atelier et intervient auprès de Déborah qui vient de tomber à l'issue de sa roulade. Il se met à côté de Déborah face aux autres élèves et dit « Qu'est-ce qui s'est passé ? ».</i></p> <p><i>Les élèves de l'atelier : « elle est tombée ».</i></p> <p><i>ENSEIGNANT : « OK, mais pourquoi elle est tombée ? ».</i></p> <p><i>BRYAN : « Elle s'est mal placée ».</i></p>	<p>ANTHONY : Ben oui, on rigolait et il ne nous avait rien dit, parce que dans les trois groupes, je pense qu'on était les plus calmes</p> <p>CHERCHEUR : Donc vu que vous étiez les plus calmes, tu t'es dit...</p> <p>ANTHONY : Oui, en plus il était souriant avec notre groupe</p> <p>CHERCHEUR : Ah si tu ne l'avais pas vu sourire, tu n'aurais pas fait ça ?</p> <p>ANTHONY : Oui</p> <p><i>La vidéo défile.</i></p> <p>CHERCHEUR : Et là qu'est ce que tu fais ?</p> <p>ANTHONY : Ben je prends de l'élan</p> <p>CHERCHEUR : Pour quoi faire ?</p> <p>ANTHONY : Une autre prise de catch (il fait un salto réception sur le dos)</p> <p>CHERCHEUR : C'est un salto, c'est pas une prise de catch</p> <p>ANTHONY : Non non, c'est une prise de catch, c'est « gress hardi ? » qui le fait ça</p> <p>CHERCHEUR : Et là qu'est ce qu'il te dit le prof</p> <p>ANTHONY : « Non non il faut pas faire ça, c'est dangereux »</p> <p>CHERCHEUR : Et alors là ?</p> <p>ANTHONY : Ben je recule</p> <p>CHERCHEUR : Tu arrêtes de le faire ?</p> <p>ANTHONY : Tant que le prof il est là, j'arrête, sinon je risque d'avoir un moins</p> <p>CHERCHEUR : C'est toujours pour ne pas avoir un moins, c'est toujours pour la note. Et finalement tu te dis, je le ferai quand il ne sera pas là ?</p> <p>ANTHONY : Pas, je le ferai, mais je rigolerai un petit peu, quand il ne sera pas là</p>
---	---

ENSEIGNANT : « Elle s'est mal placée c'est-à-dire ? ».

BRYAN « euh, ..., Elle s'est mis trop au bord ».

ENSEIGNANT : « Vous n'avez pas vu ?... (silence)... c'est plutôt le placement de sa tête ».

UN ÉLÈVE : « Ah, elle l'a pas rentrée ».

ENSEIGNANT : « Oui, menton poitrine pour rouler sur la nuque sinon on fait un plat dos ».

Bryan se met en position pour faire sa roulade.

ENSEIGNANT (regard orienté vers les autres élèves, doigt tendu dirigé vers Bryan qui est déjà prêt en position accroupie sur le plan incliné) : Attention, on se place bien au départ, vous vous rappelez à quoi on doit faire attention ?

JULIE répond (inaudible)

ENSEIGNANT (Pointe son doigt en direction de Julie tout en regardant les autres élèves, et valide tout fort sa réponse : oui, d'accord pour tout le monde ? menton poitrine... pour bien protéger sa nuque.

ENSEIGNANT : Bryan, à toi !

L'enseignant pointe son doigt, bras tendu, vers Bryan qui rentre la tête et s'élanche pour la roulade en contre-bas. À voix haute et très fort, il valide positivement la prestation de Bryan, tout en maintenant le doigt pointé vers lui et en s'adressant aux autres. : Regardez ! C'est bien ça ! Hein, ça c'est pas mal ça ! Oui ?

Il invite une autre élève qui se place rapidement en position pour passer. Alors qu'elle enroule sa tête et s'élanche, Enseignant attire le regard des autres élèves vers elle tout en la pointant du doigt, bras tendu. Il s'exclame tout fort : Ouais ! Voilà, c'est ça !

Une autre élève s'avance ensuite pour passer. Pendant qu'elle s'élanche, l'enseignant s'exclame tout fort en regardant les autres élèves : Oui, c'est pas mal ça, hein ? C'est bien ce qu'elle fait là ! Les élèves de l'atelier se mettent ensuite à défiler les uns après les autres pour passer. L'enseignant reste à proximité pendant une

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Et là tu es où ?

ANTHONY : Sur l'atelier trampoline, il y a encore Mohamed qui joue avec moi, qui me prend et ...

CHERCHEUR : Ah, il joue avec toi, et toi tu joues avec lui

ANTHONY : Oui mais je me dépêchais pour aller au trampoline parce que c'est marrant

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Alors là explique-moi ce saut

ANTHONY : Et ben j'ai pas touché le cheval

CHERCHEUR : Et c'est ce qu'il faut faire ?

ANTHONY : Non

CHERCHEUR : Ah, il ne faut pas toucher le cheval ?

ANTHONY : Ben normalement non, mais là on s'éclatait

CHERCHEUR : Et comment tu sais ça ?

ANTHONY : Parce que j'ai retenu la fiche, c'est moi qui ai installé cet atelier

CHERCHEUR : Et c'est pour ça que tu sais ce qu'il y a à faire dessus

ANTHONY : Ben oui parce que la **semaine dernière j'avais bien regardé la fiche**

CHERCHEUR : Alors qu'est ce qu'il y a à faire explique moi

ANTHONY : Ben, il y a le saut écart où les mains passent entre les jambes avec le trampoline ; après il y a le même avec le tremplin ; puis il y a celui où c'est les jambes qui passent entre les mains, trampoline puis tremplin et le 3^{ème} exercice...euh... je ne m'en souviens plus

CHERCHEUR : D'accord

Il relance la vidéo, on revoit le saut interdit d'Anthony

CHERCHEUR : Et pourquoi tu fais ce saut s'il est interdit ?

vingtaine de secondes et dit : C'est parfait, menton-poitrine, on y pense à chaque fois ! Puis, il quitte l'atelier.

CHERCHEUR : C'est curieux, là, tu arrives brutalement sur cet atelier (Atelier 'Tourner'), il y a avait quelque chose de particulier ?

ENSEIGNANT : Là, oui, je sentais que ça tournait plus à côté (lorsqu'il intervenait dans l'atelier d'à côté)... j'avais vu que les garçons se chahutaient depuis un petit moment et je ne les voyais plus passer...

CHERCHEUR : Mais tu leur dis rien quand tu arrives vers eux ?

ENSEIGNANT : Moi, ce que je veux, c'est qu'ils voient que ce qui m'intéresse c'est leur travail, au moins qu'ils me montrent qu'ils essaient de travailler ; et ça je le souligne.

CHERCHEUR : Je le souligne, ça veut dire quoi ?

ENSEIGNANT : Ben, que j'insiste dessus...

CHERCHEUR : C'est pour ça que tu montres à chaque fois avec le doigt, quand il y a quelque chose de bien ?

ENSEIGNANT : Euh, oui peut-être avec le doigt, en tous cas je les focalise sur le travail que j'ai demandé et je leur dis si c'est OK ou pas.

CHERCHEUR : Et tu leur dis à un ou à tous, parce qu'on a l'impression que tu parles souvent à l'ensemble.

ENSEIGNANT : Ah oui, ça c'est important si tu veux que ça reprenne (le travail), là le centre d'intérêt c'est plus tout à fait moi en fin de compte, je peux faire partie des spectateurs, faire partie du rond, mais je suis plus au centre là, je regarde avec tout le monde, c'est pas sur moi qu'ils doivent être attentifs, c'est sur ce qui ce passe et ce qu'ils ont à faire ensemble.

La vidéo défile

CHERCHEUR : Et là, c'est particulier parce que tu tournes le dos à deux groupes

ANTHONY : C'était pas vraiment interdit, en fait on jouait au lieu de faire un exercice

CHERCHEUR : C'est quoi le jeu ?

ANTHONY : **On faisait un peu n'importe quoi, on courait, on sautait**

CHERCHEUR : Le jeu c'était de faire n'importe quoi ?

ANTHONY : Le jeu c'était de rigoler un petit peu et de faire les exercices... et la semaine prochaine de faire les exercices

CHERCHEUR : Et là c'est quoi ça ?

ANTHONY : Et ben j'ai essayé de mettre mes pieds en l'air et je suis tombé

CHERCHEUR : C'était pas un exercice, comment tu as eu l'idée de faire ça ?

ANTHONY : Et ben on se creusait la tête pour faire un truc marrant

CHERCHEUR : Un truc marrant, c'est un truc avec les pieds en l'air...

ANTHONY : Un truc marrant, c'est comme tout à l'heure, on a couru, on s'est arrêté sur le cheval et on est tombé

CHERCHEUR : D'accord, un truc marrant, c'est quelque chose que **l'on a pas l'habitude de voir** 34.50

ANTHONY : Ben ouais

CHERCHEUR : Et là tu rigoles ?

ANTHONY : Oui, Élodie, elle était tombée alors je rigole en l'imitant. Puis après je l'ai doublée parce qu'elle ne voulait pas passer

CHERCHEUR : Elle fait exprès de se faire doubler ?

ANTHONY : Non, parce qu'en fait la première fois qu'elle a voulu passer, elle est tombée, donc elle en avait marre

<p>ENSEIGNANT : Oui, je me suis fait la réflexion aussi, j'essaie toujours d'avoir tout le monde dans le champ de vision, mais tu ne peux pas toujours, cela t'astreint à faire le tour de l'atelier, c'est pas toujours évident. À des moments je m'aperçois que je ne suis pas bien positionné</p> <p>CHERCHEUR : C'est pas délibéré, tu es intervenu vite par rapport à ce qui s'était passé</p> <p>ENSEIGNANT : C'est sur le vif qu'il fallait les aider, effectivement s'il n'y avait rien à faire, j'aurais fait le tour pour avoir tout le monde en visu.</p> <p>CHERCHEUR : Le prof que j'ai interviewé dans un bahut tranquille pour lui c'est moins fondamental</p> <p><i>La vidéo défile. Ismaël, énervé sort de son atelier pour se plaindre à l'enseignant « Monsieur, regarder, vous voyez, ils sont sept sur un trampoline ». L'enseignant répond calmement « Oui mais toi le premier, tout à l'heure je t'ai vu, tu bloquais le passage »</i></p> <p>CHERCHEUR : Alors qu'est-ce qui se passe ici ?</p> <p>ENSEIGNANT : C'est Ismaël, il a des problèmes avec tout le monde, (rire) et là il vient se plaindre que c'est pas lui, c'est les autres, parce qu'à un moment donné, je lui avais sans doute reproché d'embêter les autres</p> <p>CHERCHEUR : Ismaël, lui tu le sais, c'est une connaissance que tu as construit avant. Mais là c'est quand même lui qui vient te voir ? C'est important pour toi ça ?</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, ça veut dire que quelque part ça l'a interpellé, il se rend compte de ce que c'est embêter, empêcher les camarades de travailler. C'est important, c'est bien qu'il soit venu</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, là quand même c'est fort parce que tu étais occupé sur un atelier</p>	<p>La vidéo défile. On voit Alexis sauter sur le cheval et danser dessus en rigolant et en regardant les autres</p> <p>CHERCHEUR : Qu'est ce qu'il fait là ?</p> <p>ANTHONY : Il fait l'imbécile pour rigoler</p> <p>CHERCHEUR : Je ne comprends pas, qu'est- ce qui est rigolo ?</p> <p>C'est de faire le truc le plus fou, c'est de faire une danse... en fait ce qui est rigolo, c'est de surprendre !?</p> <p>ANTHONY : Oui, surprendre, on peut dire ça</p> <p>CHERCHEUR : Et même Alexis (élève sérieux de la classe) il s'amuse à ça ?</p> <p>ANTHONY : Oui bien sûr</p> <p>CHERCHEUR : Même les filles de la classe</p> <p>ANTHONY : Ouais tout le monde</p> <p>CHERCHEUR : C'est tout votre groupe, et ça arrive souvent que vous fabriquiez des jeux comme ça ?</p> <p>ANTHONY : Là, c'est parce qu'il y a le trampoline, c'est marrant, on se met à peine dessus, on vole</p> <p>CHERCHEUR : D'accord !</p> <p>ANTHONY : Même Théo, il a fait un salto par-dessus le cheval</p> <p>CHERCHEUR : Et Théo, là, tu sais ce qu'il regarde ?</p> <p>ANTHONY : (Sans hésiter) Monsieur Wojtinek</p> <p>CHERCHEUR : Et qu'est ce qu'il regarde avec M. Wojtinek ?</p> <p>ANTHONY : Il croyait peu être que M. Wojtinek, il allait arriver</p> <p>CHERCHEUR : Donc vous faites attention quand même que M. Wojtinek, il ne vous attrape pas ?</p> <p>ANTHONY : Oui, mais il faut pas le dire ça</p> <p>CHERCHEUR : Ça reste entre nous. Alors vous vérifiez à chaque fois ?</p> <p>ANTHONY : Il passait de groupe en groupe et quand on a vu qu'il s'approchait vers notre groupe, on s'est arrêté un petit peu en faisant des trucs un petit peu moins fou</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, un petit peu moins fou ça veut dire</p>
---	---

<p>ENSEIGNANT : Oui, là j'étais sur un atelier et pouf je m'occupe de lui. J'avais déjà passé quelques consignes, sinon j'aurais pu dire à Ismaël d'attendre sur le côté un petit peu, je termine avec eux, après je vais résoudre ton problème.</p> <p>CHERCHEUR : Tu peux t'occuper de lui, parce que tu avais considéré que ...</p> <p>ENSEIGNANT : Que c'était re-calé dans cet atelier</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p> <p>La vidéo défile. Ismaël rétorque « ah oui Monsieur c'est pas juste » 26.24 puis il retourne à son atelier avec M. Wojtinek</p> <p>ENSEIGNANT : En fait le problème c'était qu'ils courraient ensemble, ils arrivaient en même temps sur le trampoline, ils ne respectaient pas l'ordre de passage</p> <p>CHERCHEUR : Et toi, tu intervies ?</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, je leur explique qu'il n'y a pas d'intérêt à doubler l'autre, puisque l'on a assez de temps pour faire ce que l'on a à faire et que c'est fatigant de tourner sauter, tourner sauter...</p> <p>CHERCHEUR : Tu leur expliques l'organisationnel, tu leur expliques comment se passe une rotation pour que cela puisse fonctionner</p> <p>ENSEIGNANT : C'est en réponse au problème d'Ismaël parce qu'apparemment, il n'arrêtait pas de se faire doubler</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, en fait tu leur donnes les moyens pour qu'ils puissent se débrouiller après. On pourrait très bien dire que tu pourrais prendre leur carnet « toi, tu as doublé, avertissement... » et les gamins, ils ne comprennent pas forcément et toi à chaque fois, tu es sur l'explicatif, le compréhensif</p> <p>ENSEIGNANT : Oui</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p>	<p>quoi ?</p> <p>ANTHONY : Ben comme Théo il a fait avec son salto, ou comme Alexis avec sa danse</p> <p>CHERCHEUR : Et vous le faites pas devant le prof ?</p> <p>ANTHONY : Parce que sinon on risque d'avoir un moins</p> <p>CHERCHEUR : Tu le surveilles quand toi le prof, parce que toi on le voit pas ?</p> <p>ANTHONY : Moi, je le surveille pas, quand je vois que les autres commencent à arrêter de faire les fous, ben j'arrête</p> <p>CHERCHEUR : Toi c'est en fonction des autres, tu surveilles pas !?</p> <p>Et là tu regardes pas le prof, parce qu'il aurait pu te voir, il était tourné vers toi</p> <p>ANTHONY : Non, je savais, j'avais regardé avant de courir qu'il s'occupait d'elle</p> <p>CHERCHEUR : Et là si le prof il te voit faire ça ?</p> <p>ANTHONY : On ne fait rien de mal parce qu'on ne touche pas le cheval (saut par-dessus le cheval)</p> <p>CHERCHEUR : Tu ne fais rien de mal donc il ne peut rien te dire ?</p> <p>ANTHONY : Je ne pense pas</p> <p>CHERCHEUR : Et si tu fais un salto comme Théo ?</p> <p>ANTHONY : Là oui parce qu'il peut se faire mal</p> <p>CHERCHEUR : Donc c'est dangereux et le prof intervient quand c'est dangereux</p> <p>ANTHONY : Oui</p> <p>La vidéo défile à 16'58 L'enseignant vient de lancer la rotation. Anthony va en courant à son atelier suivant, l'atelier roulade</p> <p>CHERCHEUR : Tu m'as dis que tu arrivais vite à l'atelier avec le trampoline parce que tu l'aimais bien, et là tu arrives</p>
--	---

<p>CHERCHEUR : Après à 6 minutes j'avais noté autre chose <i>La vidéo défile. On entend l'enseignant qui change d'atelier en disant « je vous laisse un petit moment »</i></p> <p>CHERCHEUR : Je suis entrain de réfléchir sur « je vous laisse un petit moment », ça veut dire qu'ils vont devoir se débrouiller seuls pendant un petit moment</p> <p>ENSEIGNANT : Oui</p> <p>CHERCHEUR : Si tu avais construit précédemment les modes de rotation organisationnels, maintenant tu leur dis, mettez les en œuvre ?</p> <p>ENSEIGNANT : Oui, je les laisse un petit peu seuls, sur une consigne, je veux voir quelle est leur réponse</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p> <p>ENSEIGNANT : Là en plus c'est le groupe difficile entre guillemets</p> <p>CHERCHEUR : Tu leur expliques et après tu les laisses pour voir s'ils l'appliquent finalement</p> <p><i>La vidéo défile. On voit l'enseignant intervenir sur un groupe en disant « si ça continue, je vais vous mettre des chasubles »</i></p> <p>ENSEIGNANT : Là ils changent d'atelier pour aller embêter les autres alors je leur dis « je vais vous mettre des chasubles » comme ça, ça fera une tâche jaune au milieu des autres</p> <p>CHERCHEUR : C'est vrai, tu l'as dit deux ou trois fois ça, donc ça c'est...</p> <p>ENSEIGNANT : C'est pour qu'ils prennent conscience qu'ils ne jouent pas le jeu, parce que les groupes étaient affinitaires, je n'ai pas imposé. Donc je leur ai dit « vous vous mettez avec qui vous voulez mais vous restez dans votre groupe »</p> <p>CHERCHEUR : D'accord, et la chasuble, tu leur dis trois fois que tu vas leur mettre et pourquoi tu ne leur mets pas</p> <p>ENSEIGNANT : Parce que c'était une fois Ismaël, une fois Bilal et</p>	<p>comme un fou sur l'atelier roulade</p> <p>ANTHONY : Là c'est juste pour faire un salto</p> <p>La vidéo défile. Anthony rit en regardant</p> <p>CHERCHEUR : Qu'est ce qui te fait rire ?</p> <p>ANTHONY : C'est Élodie, je l'ai fait tomber en lui faisant un croche pied. Elle passe, je fais semblant de rien, je fais style que j'ai mal quelque part, et quand elle fait sa pirouette (roulade avant) et hop, (rire)</p> <p>CHERCHEUR : Ah d'accord, tu joues souvent comme ça avec Élodie ?</p> <p>ANTHONY : Ouais, tout le temps, à chaque fois quand on est sur la route (devant le collègue), on se tape, plein de trucs comme ça</p> <p>CHERCHEUR : D'accord</p> <p>La vidéo défile. On entend le prof reprendre le groupe « Il faut arrêter, on est pas au trampoline, on se met sur le cube et on essaye de faire la roulade. Il faut respecter. Ça va bien mais à un moment il faut travailler ». On voit Anthony s'asseoir</p> <p>CHERCHEUR : Et là tu fais quoi ?</p> <p>ANTHONY : J'étais fatigué alors je me suis reposé (je pense qu'il montre au prof qu'il est calme)</p> <p>CHERCHEUR : Et pourquoi le prof, il intervient ?</p> <p>ANTHONY : Il m'avait vu courir</p> <p>CHERCHEUR : Il te voit courir donc il intervient, c'est un problème de sécurité ?</p> <p>ANTHONY : (l'enseignant intervient) Pour que j'apprenne à faire les exercices</p> <p>CHERCHEUR : Et là tu le fais bien (l'exercice) ?</p> <p>ANTHONY : Ben ouais!</p>
---	--

qu'ils n'ont pas trop insisté. Pour eux les chasubles, c'est comme un feu rouge, c'est qu'ils sont à la limite, ils sont dans l'orange, ils ne sont pas encore dans le rouge

CHERCHEUR : D'accord, c'est : je vous préviens que si ça ne fonctionne pas, je vais trouver un système qui va vous faire fonctionner. Est-ce que c'est toujours dans le but que l'élève se responsabilise tout seul ?

ENSEIGNANT : Oui, oui, ça l'interpelle, je suis entrain de lui dire « tu vas mettre la chasuble parce que tu ne respectes pas les règles », il doit se dire que « là, je suis dans la faute » et il ne faut plus que je fasse l'andouille.

Tu vois finalement c'est assez homogène, les copains sérieux se sont mis ensemble, les filles, puis il y a le groupe difficile

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Là, tu intervies, le problème au début c'est qu'ils se doublaient (l'enseignant n'est pas intervenu), maintenant ils (les élèves) monopolisent l'atelier.

ENSEIGNANT : Je l'ai signalé, parce qu'ils sont montés sur le cheval (ils restent devant le cheval, ce qui empêche les autres de passer), alors je suis revenu vers eux.

CHERCHEUR : Tu reviens même si ça ne fait pas longtemps que tu es allé les voir parce qu'ils bloquent...

ENSEIGNANT : Et indirectement, ça pose des problèmes, ça crée des tensions, l'autre (élève) il voudrait passer et on l'empêche de le faire.

CHERCHEUR : Donc il change d'atelier et ça, les élèves, ils ne peuvent pas s'autoréguler la dessus, toi tu me dis « je leur fais comprendre, je leur explique, je ne suis pas sur le répressif » mais là tu intervies parce qu'ils ne comprendront pas par eux-mêmes que s'ils se mettent là au bout d'un moment c'est pas rigolo parce qu'ils bloquent l'atelier ?

CHERCHEUR : Non parce que tout à l'heure quand il (l'enseignant) était là, tu lui as montré du catch !

ANTHONY : Non mais là je voyais qu'il commençait à s'énerver un petit peu...

CHERCHEUR : Tu vois ça toi ?

ANTHONY : **Il a parlé un peu plus méchamment, il a dit « il faut arrêter ça » tandis que toute à l'heure, il avait dit « il faut arrêter ça » mais il avait parlé plus gentiment.**

CHERCHEUR : D'accord très intéressant, je vais m'arrêter là parce que ça a sonné.

ENSEIGNANT : Ben oui.

CHERCHEUR : Ça ils ne comprennent pas ça ?

ENSEIGNANT : Ben si, ils doivent bien le comprendre mais c'est l'esprit du groupe, c'est avec l'intention d'embêter, c'est volontaire, c'est pour ennuyer l'autre.

CHERCHEUR : OK

ENSEIGNANT : (Rire), ah ben oui là c'est volontaire à cent pour cent

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Je me demandais, il me semble qu'a priori, que par rapport à ce que j'avais observé avec Soufiane, il y a trois ans, que tu étais beaucoup plus sur les contenus de réalisation « mets tes pieds, rapproche tes mains... » et là tu es beaucoup sur l'organisation « ne bloques pas... »... ?

ENSEIGNANT : Parce que ça crée des conflits au niveau de ce groupe la effectivement. Bon c'est aussi la deuxième séance, ils sont aussi à la découverte de l'activité. Oui effectivement, il n'y pas mal d'intervention disciplinaires ou organisationnelles 37.36

CHERCHEUR : C'est lié à la séance, c'est-à-dire que au fur et à mesure du cycle, quand les élèves auront compris les ateliers, ce qu'il fallait faire et les modes d'organisation en groupe « je bloque pas l'atelier... » ça tourne mieux, d'eux même, les gamins te permettent d'intervenir plus sur les contenus. c'est ça ?

ENSEIGNANT : Oui, je crois que là déjà, je leur expliquais que c'est à eux de corriger leur camarade

CHERCHEUR : D'accord, donc au fur et à mesure, toi, tu t'effaces presque comme prof, c'est une mission que tu t'es fixée ?

ENSEIGNANT : Oui, pour l'autonomie des élèves oui

CHERCHEUR : Et c'est dans tous les cycles, ou simplement dans celui là ?

ENSEIGNANT : Non, ils ont eu aussi à gérer une feuille de tournoi, ils

avaient le stylo et c'est eux qui géraient et le score et l'arbitrage

CHERCHEUR : C'est quelque chose qui est important pour cette classe, parce que tu t'embêtes presque plus à faire ça que de leur dire, vous mettez tous des chasubles, vous faites tout ça, quelle est l'intention derrière ?

ENSEIGNANT : Qu'ils puissent prendre l'habitude de fonctionner ensemble en autonomie

CHERCHEUR : Oui et le travail par atelier ça les met...

ENSEIGNANT : Ça les met vraiment en situation

CHERCHEUR : D'accord, on est aussi dans le social : pouvoir fonctionner au sein d'un groupe

La vidéo défile. 40' on entend l'enseignant dire « voilà, pousse avec tes jambes »

ENSEIGNANT : Là tu vois, c'est du contenu, je ne suis pas sur l'organisation

CHERCHEUR : Oui

ENSEIGNANT : Mais avec cette classe... Je sens ce besoin au niveau de cette classe, je suis obligé d'être présent, de tourner régulièrement. Effectivement, je pourrais passer un petit plus de temps dans chaque atelier, mais il faut que je marque une présence au sein de cette classe, sinon ça dérape très vite !

CHERCHEUR : D'accord, ça veut dire quoi déraiper ?

ENSEIGNANT : Ça devient n'importe quoi, ça se chamaille, ça chahute et ça se met en danger. Ça fait n'importe quoi...

CHERCHEUR : D'accord, tu ne peux pas laisser déraiper, donc il faut être très présent avec cette classe circuler beaucoup et ça, d'après ton expérience avec ces élèves, est ce que c'est spécifique à la deuxième séance, ou après ça va être de moins en moins ?

ENSEIGNANT : Ça dépendra s'ils s'intéressent d'avantage ou s'ils se

démobilisent

CHERCHEUR : C'est pas sûr, malgré tous les retours où tu leur apprends à être autonomes, ça peut ne pas prendre ?

ENSEIGNANT : Oui et ça on sait jamais

La vidéo défile.

ENSEIGNANT : **Mais là c'est déjà pas mal, ça tourne, ça travaille quand même un petit peu, un petit peu beaucoup.**

CHERCHEUR : Globalement pour le moment, sur ce que l'on a vu, ça tourne, donc tu es content des productions ?

ENSEIGNANT : Ouais, même si à la fin, je t'ai fait « ouf » (gros soupir) tu vois, c'est une classe qui est prenante (elle demande beaucoup d'énergie). Ils ne te laissent pas de répit, il faut régler les conflits, revoir l'organisation...

CHERCHEUR : D'accord, c'est beaucoup d'énergie mais l'enjeu en vaut la chandelle parce que quand même il y a du travail.

ENSEIGNANT : Déjà tu vois, c'est bien avancé, il y a du travail, deuxième séance, ils sont en réussite

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Là tu es sur du contenu, il faudrait que tu fasses la part des choses en calculant à quels moments tu es sur du contenu et à quels moments tu es sur de l'organisationnel. Tu es quand même beaucoup sur du contenu

ENSEIGNANT : C'est l'essentiel, non ?

CHERCHEUR : C'est l'essentiel, mais ce n'est pas évident, il y a beaucoup de profs dans des établissements comme ça qui se plaignent qu'ils n'arrivent pas à faire du contenu parce qu'ils sont tout le temps...

ENSEIGNANT : Tout le temps en train de policer

CHERCHEUR : Oui, et toi tu fais exprès, tu te forces à faire du contenu

ENSEIGNANT : **J'interviens sur les contenus (savoirs à apprendre) 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 comportements parce qu'ils sont intéressés.

CHERCHEUR : C'est les enseignants experts, qui font ce type de bilan.

ENSEIGNANT : **Parce que s'ils n'ont pas de contenu, ils n'avancent pas, ils ne progressent pas et ils vont vite se désintéresser de l'activité et ça va vite partir en vrille avec des gamins de 6^{ème} qui sont hyper actifs.**

CHERCHEUR : Alors c'est hyper dur, il faut gérer les problèmes pour que ça ne parte pas dans tous les sens et il ne faut pas lâcher les apprentissages, parce que c'est en les faisant apprendre...

ENSEIGNANT : **C'est dans l'intérêt général, c'est un cercle vertueux, parce que s'ils ne progressent pas, ça va devenir très pénible**

La vidéo défile. On voit l'enseignant qui met Ismaël sur le côté.

ENSEIGNANT : (Rire), Ismaël, il a une fiche de suivi et il a plein d'observations dessus, tout le monde n'arrête pas de lui faire des remarques, mais il ne comprend toujours pas et c'est jamais lui, c'est hallucinant

CHERCHEUR : Rien que cette séance, c'est impressionnant. Et là, j'aimerais bien comprendre, tu lui dis « juste un peu d'air »

ENSEIGNANT : **Je le désolidarise du groupe parce que je sens que ça ne va pas**

CHERCHEUR : Et ça veut dire quoi, « un peu d'air » ?

ENSEIGNANT : Je le dis pour moi, je ne le dis pas pour qu'il comprenne lui

CHERCHEUR : C'est lui qui doit prendre de l'air pour se calmer ou il doit laisser un peu d'air pour le groupe ?

ENSEIGNANT : **C'est les deux, il était énervé**

CHERCHEUR : Tu lui montres pas que tu as quelque chose contre lui, mais tu lui dis mets toi sur le côté, calme toi, avant que ça n'explode

ENSEIGNANT : C'est ça

La vidéo défile. 48'. On voit un autre élève prendre une chaussure. Le professeur se tourne vers lui, il la repose. Le professeur dit « tu vois, je n'aurais pas eu l'œil, tu aurais peu être fait une bêtise »

CHERCHEUR : Là tu lui dis ça et tu ne restes pas plus là ?

ENSEIGNANT : Oui parce qu'ils savent que j'ai une mémoire, je leur dis que je tiens une liste, je mets des moins, des plus etc. Alors là, il s'est fait coincer, il sait très bien que ça peut justifier un moins

CHERCHEUR : Pourquoi, là tu ne le prends pas en le sortant, en lui disant : toi aussi, il faut que tu prennes de l'air

ENSEIGNANT : Là il n'est pas plus énervé que la personne qu'il embêtait, tu vois, ils en sont restés là

CHERCHEUR : O.K. ils ne sont pas très énervés et ils en sont restés là. c'est sur l'après aussi. Il y a beaucoup de profs qui me parlent de ça, ils me disent « regarde là, je suis intervenu, je ne sais pas si c'est l'intervention parfaite mais j'apprends (**si mon intervention était bonne**) dans ce que je vois après »

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Là tu les menaces encore de leur mettre une chasuble, tu dis ça à chaque fois qu'ils changent d'atelier

ENSEIGNANT : Qu'ils changent d'atelier en soi, ce n'est pas un problème, c'est qu'ils changent d'atelier pour embêter les autres

CHERCHEUR : C'est-à-dire, si un élève change d'atelier, ça ne te dérange pas ?

ENSEIGNANT : Non, pas plus que ça, tant qu'il est accepté et qu'il ne rentre pas en conflit avec les gens de l'atelier, il n'y a pas de souci

CHERCHEUR : D'accord

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Donc là, explique moi un peu, tu leur dis « vous êtes déjà un peu fatigués », tu restes quelques instants et tu repars, explique moi ce qui se passe

ENSEIGNANT : Là, je dis ça parce que je vois qu'ils ne tournent plus (ils sont allongés sur les tapis)

CHERCHEUR : Puis tu vas dire « rotation »

ENSEIGNANT : Oui et je vais féliciter Ismaël d'avoir remis le matériel

CHERCHEUR : **C'est ça ta logique pour des 6^{ème}, de leur faire comprendre ce qui est bien et ce qui n'est pas bien en insistant sur les comportements positifs**

ENSEIGNANT : Oui

CHERCHEUR : Et là je me demandais, je ne sais pas si on est au 10 minutes (de rotation) mais tu annonces la rotation...

ENSEIGNANT : **Oui, c'est possible parce qu'eux ils se sont lassés de l'atelier, j'anticipe la rotation**

CHERCHEUR : Ah, tu estimes que ça ne sert à rien de faire durer encore plus longtemps, c'est en train de s'étioler

ENSEIGNANT : Voilà, c'est pas dix minutes, dix minutes, cela peut être huit, ou douze, c'est jamais respecté

CHERCHEUR : Moi, c'est exactement pareil

ENSEIGNANT : Rire. D'ailleurs Charles, je lui enlève tout le temps sa montre, parce qu'il est tout le temps en train de chronométrer, sur les temps de jeu

CHERCHEUR : Rires. Ah oui et toi, il te démasque. Alors toi ta rotation, tu la fais en fonction de quoi alors ?

ENSEIGNANT : Et ben, on l'a dit, en fonction de la lassitude de

certains ou si j'estime qu'au niveau de la réalisation c'est pas mal et qu'il est temps de passer à un autre atelier

La vidéo défile.

CHERCHEUR : La dernière séquence sur laquelle je voulais revenir est à 21 minutes. (Il cale la vidéo). Alors explique-moi

ENSEIGNANT : C'est Ismaël qui saigne (de la lèvre), alors je lui dis que « ce n'est pas forcément le coup de pied, que c'est la faute à son appareil dentaire »

CHERCHEUR : C'est comme tout à l'heure tu essaies de dédramatiser ?

ENSEIGNANT : Oui

CHERCHEUR : Le but c'est peut-être de ne pas en faire toute une histoire, tu essayes d'étouffer le truc pour passer à autre chose. Mais tu l'accompagnes quand même à l'atelier ?

ENSEIGNANT : C'est parce que peut-être il a dit vrai (qu'un autre élève lui a mis un coup de pied dans la tête) et qu'il peut se venger derrière. Rire

CHERCHEUR : **Alors tu dédramatises pour lui, mais tu vérifies quand même.**

ENSEIGNANT : Oui

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Quand tu arrives sur l'atelier on t'entend dire « on va remettre tout ça au calme » comme si c'était en train de partir 'en live' et que tu voulais...

ENSEIGNANT : Tempérer un peu, remettre tout ça à plat

CHERCHEUR : Si j'ai bien compris, tu dis que tu vas calmer le jeu et au lieu de mettre des avertissements, tu calmes le jeu en mettant en place le matériel « attendez, je vais vous mettre en place quelque chose de bien pour travailler »

ENSEIGNANT : **Ben oui, sinon je ne ferais que ça, sanctionner, sanctionner, des observations il y en aurait des pelles, tu as**

vu le nombre d'interventions sur Ismaël

CHERCHEUR : Et toi, tu ne veux pas mettre beaucoup d'observations ?

ENSEIGNANT : **Ben non, c'est pas ça, il ne faut pas que ça devienne un jeu ni une préoccupation, il faut passer à autre chose**

CHERCHEUR : Pour ne pas perdre du temps la dessus ?

ENSEIGNANT : **Oui voilà, sinon je ne ferais que ça, je ne ferais que la police**

CHERCHEUR : Perdre du temps la dessus ou cristalliser l'attention des élèves dessus

ENSEIGNANT : Je préfère remettre le groupe en place

La vidéo défile.

CHERCHEUR : Là tu dis à Ismaël, « tu vas changer de groupe », ça veut dire quoi, qu'est ce qu'il y a derrière ?

ENSEIGNANT : Ce qu'il y a derrière, c'est peut-être qu'il va mieux s'entendre avec les élèves de l'autre groupe, parce que là ça se passe mal, donc peut être dans un autre groupe ça se passera mieux

CHERCHEUR : Est-ce que ça ne veut pas dire, je t'ai fait confiance...

ENSEIGNANT : Oui, une sorte de punition mais le but principal c'est que ça se passe mieux

La vidéo défile. On entend Ismaël dire « oui mais elle m'énerve », l'enseignant lui répond « tu vois tu es énervé, tu vas prendre l'air sur le côté deux minutes »

CHERCHEUR : **Tu repères la catégorie de déviance, Amar lui tu ne fais pas la même chose avec lui, ce n'est pas un impulsif, c'est un chiant.**

ENSEIGNANT : Oui c'est un chiant

CHERCHEUR : **Alors tu remarques les déviances, et si tu vois qu'il y a de l'animosité, qu'il est énervé, hop là tu fais sortir...**

c'est ça ?

ENSEIGNANT : Oui tout à fait, bien sûr

CHERCHEUR : Je le fais pas ça, il faudrait peut-être que je le fasse plus, moi je mets sur le côté comme punition dès qu'il se met dans le rouge, s'il fait un salto par exemple

La vidéo défile.

ENSEIGNANT : Il y a des sacrés cas dans la classe, ça bouge, c'est vivant

CHERCHEUR : **Et là Kriss, tu ne lui expliques pas comme à Ismaël pourquoi tu le mets sur le côté**

ENSEIGNANT : **Oui parce que Kriss c'est pas comme Ismaël, il comprend vite, il sait très bien pourquoi, il est à même de reconnaître son erreur alors que Ismaël non. Ismaël, il faut tout lui expliciter à chaque fois**

CHERCHEUR : Kriss, il fait celui qui ne comprend pas, mais tu estimes qu'il a très bien compris et que ce n'est pas la peine que tu perdes du temps avec lui

ENSEIGNANT : Oui, il a très bien compris. Rire

CHERCHEUR : Est-ce que c'est ton but, de ne pas perdre de temps dans ce type d'intervention ?

ENSEIGNANT : Il y en a trop (de déviances), sinon tu ne fais que ça, tu fais continuellement la police et finalement tu n'enseignes jamais, tu donnes pas de contenu (savoir à apprendre). (...)

Moi (faire) la police, un minimum, je ne suis pas là pour ça.

CHERCHEUR : C'est très intéressant ça

ENSEIGNANT : La vidéo défile. « On va arrêter, on va mettre tout ça à plat, parce que tout le monde est bien énervé »

CHERCHEUR : Qu'est ce qui te fait prendre cette décision ?

ENSEIGNANT : D'arrêter ?

CHERCHEUR : Oui

ENSEIGNANT : Ils ont passé un cap, ils sont moins portés sur le travail
CHERCHEUR : Et à quoi tu vois ça ?
ENSEIGNANT : Tu vois, ça commence à courir n'importe où, en long, en travers...
CHERCHEUR : D'accord, les déplacements
ENSEIGNANT : Les déplacements, les cris aussi
CHERCHEUR : Est-ce que la multiplication des petites déviations...
ENSEIGNANT : Oui voilà les interventions sur la discipline
CHERCHEUR : Et les élèves qui viennent te voir
ENSEIGNANT : Oui c'est terrible avec les 6^{ème}
CHERCHEUR : Là il y en a deux sur le banc, plus un il lui manque une chaussure... Après au bilan, tu les tues, tu leur dis, là ça n'allait pas du tout, il n'y avait pas de respect entre vous
ENSEIGNANT : Oui ce n'est pas sur le travail, c'est sur le comportement
CHERCHEUR : À la fin ça tourne pas, alors tu préfères les arrêter
ENSEIGNANT : Oui

Annexe 7 : Codage ALT-PE

Codes : 1 Brahim 4/6 ; 1 Alex 4/6

		Brahim										Alex									
		ALT gym		tache prescrite		tache annexe		hors tache				ALT gym		tache prescrite		tache annexe		hors tache			
		MOa	MOi	ONc	ONs	ONm	ONw	OFw	OFt	OFi		MOa	MOi	ONc	ONs	ONm	ONw	OFw	OFt	OFi	
		appropriée	inappropriée	cognitif	sociale	matériel	wait	wait		déviante		appropriée	inappropriée	cognitif	sociale	matériel	wait	wait		déviante	
0:00:00	1																				
0:00:10	2																				
0:00:20	3																				
0:00:30	4																				
0:00:40	5																				
0:00:50	6																				
0:01:00	7																				
0:01:10	8														1						
0:01:20	9																			1	
0:01:30	10							1										1			
0:01:40	11							1										1			
0:01:50	12							1										1			
0:02:00	13							1										1			
0:02:10	14	1													1						
0:02:20	15							1							1						
0:02:30	16							1							1						
0:02:40	17	1																1			
0:02:50	18							1										1			
0:03:00	19							1													
0:03:10	20	1																1			
0:03:20	21							1													
0:03:30	22							1													1
0:03:40	23								1									1			
0:03:50	24			1																1	

0:04:00	25		1																1				
0:04:10	26						1													1			
0:04:20	27		1									1											
0:04:30	28						1						1										
0:04:40	29						1																1
0:04:50	30		1																				1
0:05:00	31					1																	1
0:05:10	32		1																				1
0:05:20	33		1																				1
0:05:30	34		1																				1
0:05:40	35						1																1
0:05:50	36						1																1
0:06:00	37						1																1
0:06:10	38						1																1
0:06:20	39																						1
0:06:30	40						1																1
0:06:40	41																						1
0:06:50	42		1																				1
0:07:00	43						1																1
0:07:10	44																						1
0:07:20	45																						1
0:07:30	46						1																1
0:07:40	47																						1
0:07:50	48																						1
0:08:00	49																						1
0:08:10	50																						1
0:08:20	51																						1
0:08:30	52																						1
0:08:40	53																						1
0:08:50	54																						1
0:09:00	55																						1
0:09:10	56																						1
0:09:20	57																						1
0:09:30	58																						1

0:09:40	59	9	7	3	0	0	25	1	4	0	6	10	4	0	0	21	0	7	3
0:09:50	60			1														1	
0:10:00	61				1													1	
0:10:10	62			1									1						
0:10:20	63				1														1
0:10:30	64	1											1						
0:10:40	65				1								1						
0:10:50	66	1																1	
0:11:00	67			1									1						
0:11:10	68					1												1	
0:11:20	69					1													1
0:11:30	70					1													1
0:11:40	71					1													1
0:11:50	72	1														1			
0:12:00	73					1							1						
0:12:10	74				1													1	
0:12:20	75				1													1	
0:12:30	76						1												1
0:12:40	77					1									1				
0:12:50	78					1												1	
0:13:00	79		1															1	
0:13:10	80			1															1
0:13:20	81			1									1						
0:13:30	82					1									1				
0:13:40	83					1									1				
0:13:50	84					1													1
0:14:00	85	1																1	
0:14:10	86			1														1	
0:14:20	87			1											1				
0:14:30	88				1														1
0:14:40	89						1											1	
0:14:50	90			1														1	
0:15:00	91						1											1	
0:15:10	92	1																1	

0:15:20	93							1										1		
0:15:30	94							1					1							
0:15:40	95					1														1
0:15:50	96	1																	1	
0:16:00	97	6	1	8	6	11	3	2	0	0		0	1	6	0	4	7	7	9	3
0:16:10	98			1													1			
0:16:20	99			1										1						
0:16:30	100	1												1						
0:16:40	101	1											1							
0:16:50	102						1						1							
0:17:00	103						1								1					
0:17:10	104				1													1		
0:17:20	105	1																1		
0:17:30	106	1											1							
0:17:40	107						1													1
0:17:50	108				1													1		
0:18:00	109				1													1		
0:18:10	110				1													1		
0:18:20	111	1																1		
0:18:30	112			1																1
0:18:40	113			1																1
0:18:50	114			1														1		
0:19:00	115				1															1
0:19:10	116						1						1							
0:19:20	117	1																		1
0:19:30	118	1																		1
0:19:40	119			1																1
0:19:50	120	1												1						
0:20:00	121						1						1							
0:20:10	122						1													1
0:20:20	123								1									1		
0:20:30	124	1																1		
0:20:40	125	1												1						
0:20:50	126				1									1						

0:21:00	127			1																1
0:21:10	128			1																1
0:21:20	129			1															1	
0:21:30	130			1															1	
0:21:40	131	10	0	10	6	0	6	0	1	0	TOURNER	0	8	3	0	0	10	2	8	2
0:21:50	132			1										1						
0:22:00	133				1									1						
0:22:10	134				1									1						
0:22:20	135		1											1						
0:22:30	136		1											1						
0:22:40	137	1												1						
0:22:50	138			1										1						
0:23:00	139				1									1						
0:23:10	140				1												1			
0:23:20	141				1									1						
0:23:30	142				1									1						
0:23:40	143				1												1			
0:23:50	144						1						1							
0:24:00	145				1								1							
0:24:10	146				1								1							
0:24:20	147				1								1							
0:24:30	148			1									1							
0:24:40	149			1									1							
0:24:50	150				1									1						
0:25:00	151				1									1						
0:25:10	152		1											1						
0:25:20	153	1												1						
0:25:30	154	1												1						
0:25:40	155						1										1			
0:25:50	156				1									1						
0:26:00	157				1										1					
0:26:10	158				1										1					
0:26:20	159				1									1						
0:26:30	160			1								1								

0:26:40	161				1									1					
0:26:50	162				1									1					
0:27:00	163					1								1					
0:27:10	164					1										1			
0:27:20	165					1										1			
0:27:30	166					1										1			
0:27:40	167					1										1			
0:27:50	168	3	3	5	18	5	2	0	0	0		1	6	20	2	4	3	0	0
0:28:00	169																		
0:28:10	170																		
0:28:20	171																		
0:28:30	172																		
0:28:40	173																		
0:28:50	174																		
0:29:00	175																		
0:29:10	176																		
0:29:20	177			1															
0:29:30	178						1											1	
0:29:40	179						1										1		
0:29:50	180	1															1		
0:30:00	181			1													1		
0:30:10	182			1													1		
0:30:20	183						1										1		
0:30:30	184						1					1							
0:30:40	185	1																	1
0:30:50	186	1												1					
0:31:00	187			1													1		
0:31:10	188				1												1		
0:31:20	189						1						1						
0:31:30	190	1															1		
0:31:40	191						1										1		
0:31:50	192						1							1					
0:32:00	193						1							1					
0:32:10	194			1										1					

0:32:20	195	1												1						
0:32:30	196	1												1						
0:32:40	197			1														1		
0:32:50	198			1										1						
0:33:00	199			1														1		
0:33:10	200			1										1						
0:33:20	201			1							1									
0:33:30	202			1															1	
0:33:40	203			1										1						
0:33:50	204			1															1	
0:34:00	205			1															1	
0:34:10	206						1												1	
0:34:20	207			1																1
0:34:30	208			1															1	
0:34:40	209							1											1	
0:34:50	210	1																	1	
0:35:00	211							1											1	
0:35:10	212							1											1	
0:35:20	213							1						1						
0:35:30	214							1											1	
0:35:40	215	7	0	16	1	0	14	0	0	0		2	4	10	0	0	13	5	2	1
0:35:50	216																			1
0:36:00	217							1												1
0:36:10	218							1												1
0:36:20	219	1																	1	
0:36:30	220			1																1
0:36:40	221									1										1
0:36:50	222							1												1
0:37:00	223	1										1								
0:37:10	224							1											1	
0:37:20	225							1				1								
0:37:30	226	1																	1	
0:37:40	227							1											1	
0:37:50	228							1					1							

0:38:00	229						1											1			
0:38:10	230								1												1
0:38:20	231								1												1
0:38:30	232						1														1
0:38:40	233						1						1								
0:38:50	234						1														1
0:39:00	235	1																			1
0:39:10	236						1					1									
0:39:20	237						1														1
0:39:30	238	1											1								
0:39:40	239	1																			1
0:39:50	240						1														1
0:40:00	241						1														1
0:40:10	242	1																			1
0:40:20	243						1														1
0:40:30	244	1																			1
0:40:40	245	1										1									
0:40:50	246						1								1						
0:41:00	247						1							1							
0:41:10	248			1																	1
0:41:20	249						1							1							
0:41:30	250						1														1
0:41:40	251								1				1								
0:41:50	252						1														1
0:42:00	253				1										1						
0:42:10	254				1										1						
0:42:20	255				1																1
0:42:30	256				1										1						
0:42:40	257	1													1						
0:42:50	258			1																	1
0:43:00	259						1								1						
0:43:10	260						1														1
0:43:20	261				1																1
0:43:30	262								1												1

0:43:40	263							1									1			
0:43:50	264							1												1
0:44:00	265	1															1			
0:44:10	266			1								1								
0:44:20	267			1								1								
0:44:30	268			1									1							
0:44:40	269			1									1							
0:44:50	270							1											1	
0:45:00	271							1			1									
0:45:10	272	1									1									
0:45:20	273	1																1		
0:45:30	274							1										1		
0:45:40	275							1										1		
0:45:50	276							1										1		
0:46:00	277							1										1		
0:46:10	278							1										1		
0:46:20	279							1											1	
0:46:30	280							1											1	
0:46:40	281							1											1	
0:46:50	282							1											1	
0:47:00	283							1											1	
0:47:10	284							1											1	
0:47:20	285							1				1								
0:47:30	286								1										1	
0:47:40	287								1										1	
0:47:50	288	13	2	10	0	0	23	10	13	0	8	9	7	0	0	28	2	10	8	
0:48:00	289			1																1
0:48:10	290				1															1
0:48:20	291								1											1
0:48:30	292			1																1
0:48:40	293				1										1					
0:48:50	294								1					1						
0:49:00	295								1										1	
0:49:10	296								1										1	

0:49:20	297							1						1					
0:49:30	298	1																1	
0:49:40	299	1												1					
0:49:50	300	1																1	
0:50:00	301		1											1					
0:50:10	302					1									1				
0:50:20	303			1										1					
0:50:30	304						1												1
0:50:40	305								1									1	
0:50:50	306							1										1	
0:51:00	307							1											1
0:51:10	308			1										1					
0:51:20	309			1										1					
0:51:30	310					1								1					
0:51:40	311	1												1					
0:51:50	312			1									1						
0:52:00	313						1										1		
0:52:10	314						1							1					
0:52:20	315						1						1						
0:52:30	316						1						1						
0:52:40	317							1					1						
0:52:50	318					1								1					
0:53:00	319				1													1	
0:53:10	320								1									1	
0:53:20	321						1						1						
0:53:30	322					1							1						
0:53:40	323	1																	1
0:53:50	324						1											1	
0:54:00	325					1												1	
0:54:10	326						1								1				
0:54:20	327								1										1
0:54:30	328								1									1	
0:54:40	329					1													1
0:54:50	330							1											1

Annexe 8 : Tableau de synthèse de l'ALT-PE

Codes : 1 Alex 4/6, 2 Alex 5/6, 1 Brahim 4/6, 2 Brahim 5/6, 6 Megda 4/4, 3 classe 1/4

ALT-PE	tâche prescrite		tâche annexe				hors tâche		
	MOa appropriée	MOi inappropriée	ONc cognitif	ONs sociale	ONm matériel	ONw wait	OFw wait	OFt hors-tâche	OFi déviante
Divers									
Megda S4	7	7	12	5	0	11	16	19	2
Mohamed S1	2	6	7	0	9	16	50	28	25
Megda S1	12	10	42	4	1	26	6	16	6
Soufiane S1	18	16	22	0	3	58	2	27	20
Brahim S1	56	14	58	34	25	77	20	29	4
Brahim S2	37	18	112	12	9	42	7	58	0
Alex S1	17	44	61	4	11	86	27	45	24
Alex S2	11	43	49	18	14	31	20	50	63
ALT moy divers	9,19%	9,08%	20,85%	4,42%	4,14%	19,93%	8,50%	15,62%	8,27%
3 Classe 1/4									
Megda	6	7	65	2	0	30	6	14	4
Nawel	0	2	46	0	3	79	4	0	3
Sarah	5	4	50	0	3	74	0	0	0
Grande	6	1	45	0	0	79	0	5	0
Marie	7	5	0	5	5	111	0	3	0
Lucie	21	8	7	0	3	97	0	0	0
Wendy	4	11	27	0	0	88	0	6	0
Mohamed	0	0	7	0	20	6	47	23	33
Benjamin	10	6	6	0	4	20	31	21	38
Aris	2	12	8	0	0	87	11	4	12
Tony	2	14	3	2	0	91	9	9	6
Erguez	3	13	8	0	0	93	8	3	8
Soufiane	0	14	10	0	0	64	0	32	16
ALT moy 3 Classe 1/4	3,74%	5,49%	15,96%	0,51%	2,15%	52,01%	6,56%	6,79%	6,79%
ALT moy tot	7,35%	7,87%	19,20%	3,11%	3,47%	30,73%	7,85%	12,65%	7,77%

Annexe : ALT-PE catégorisant les comportements des 22 élèves étudiés

Annexe 9 : ALT-PE collectif

Code : 3 classe 1/4

	Megda		Nawel		Sarah		Grande		Marie		Lucie		Wendy		mohamed		benjamin		aris		tony		Erguez		soufiane	
	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE	atelier	ALT-PE														
0:00:00	1	OFt	1	OFt	1	OFt	1	ONc	2	OFt	2	ONw	3	ONc	2	OFi	2	OFi	3	OFt	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:05	1	OFt	1	OFt	1	OFt	1	ONc	2	OFt	2	ONw	3	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:10	1	OFt	1	OFt	1	OFt	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	OFt	4	OFi	4	ONw
0:00:15	1	OFt	1	OFt	1	OFt	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	OFi	4	ONw
0:00:20	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONm	3	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:25	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONm	3	ONc	2	OFw	2	OFt	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:30	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONm	3	ONc	2	OFw	2	OFt	3	ONw	4	MOi	4	ONw	3	OFt
0:00:35	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:00:40	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:45	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:00:50	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	ONm
0:00:55	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONm
0:01:00	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONc	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:05	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	OFt	2	OFi	2	OFw	3	ONw	4	OFi	4	ONw	4	ONw
0:01:10	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	OFt	2	OFi	2	OFi	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	OFi
0:01:15	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	MOi	2	OFi	2	OFi	4	OFi	4	OFt	4	MOi	4	OFi
0:01:20	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONw	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:25	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	OFt	2	ONw	3	ONw	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:30	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	OFt	2	ONw	2	ONw	3	ONw	3	OFi	3	OFi	3	MOi	4	OFi	4	ONw	4	MOi
0:01:35	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONw	3	OFi	2	OFi	3	ONw	4	OFi	4	ONw	4	MOi
0:01:40	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONw	2	OFw	2	OFw	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:45	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:01:50	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	OFt	2	MOa	2	ONw	3	MOi	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	OFt
0:01:55	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	OFt	2	ONw	2	ONw	3		2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	MOi	4	Saut
0:02:00	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	MOi	2	OFw	2	ONc	3	ONw	4	OFt	4	OFt	4	ONw
0:02:05	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	ONc	3	ONw	4	OFi	4	OFi	4	ONw
0:02:10	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	OFt	2	ONw	2	ONw	3	ONw	2	ONc	2	ONc	3	ONw	4	OFi	4	OFi	4	ONw
0:02:15	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	OFt	2	ONw	2	ONw	3	ONw	2	ONc	2	ONc	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:20	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	ONw	3	MOi	2	ONc	2	ONc	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:25	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	MOi	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:30	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	MOi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:02:35	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:02:40	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:02:45	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	MOa	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:02:50	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	ONw	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:02:55	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	MOa	2	OFw	2	ONw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw

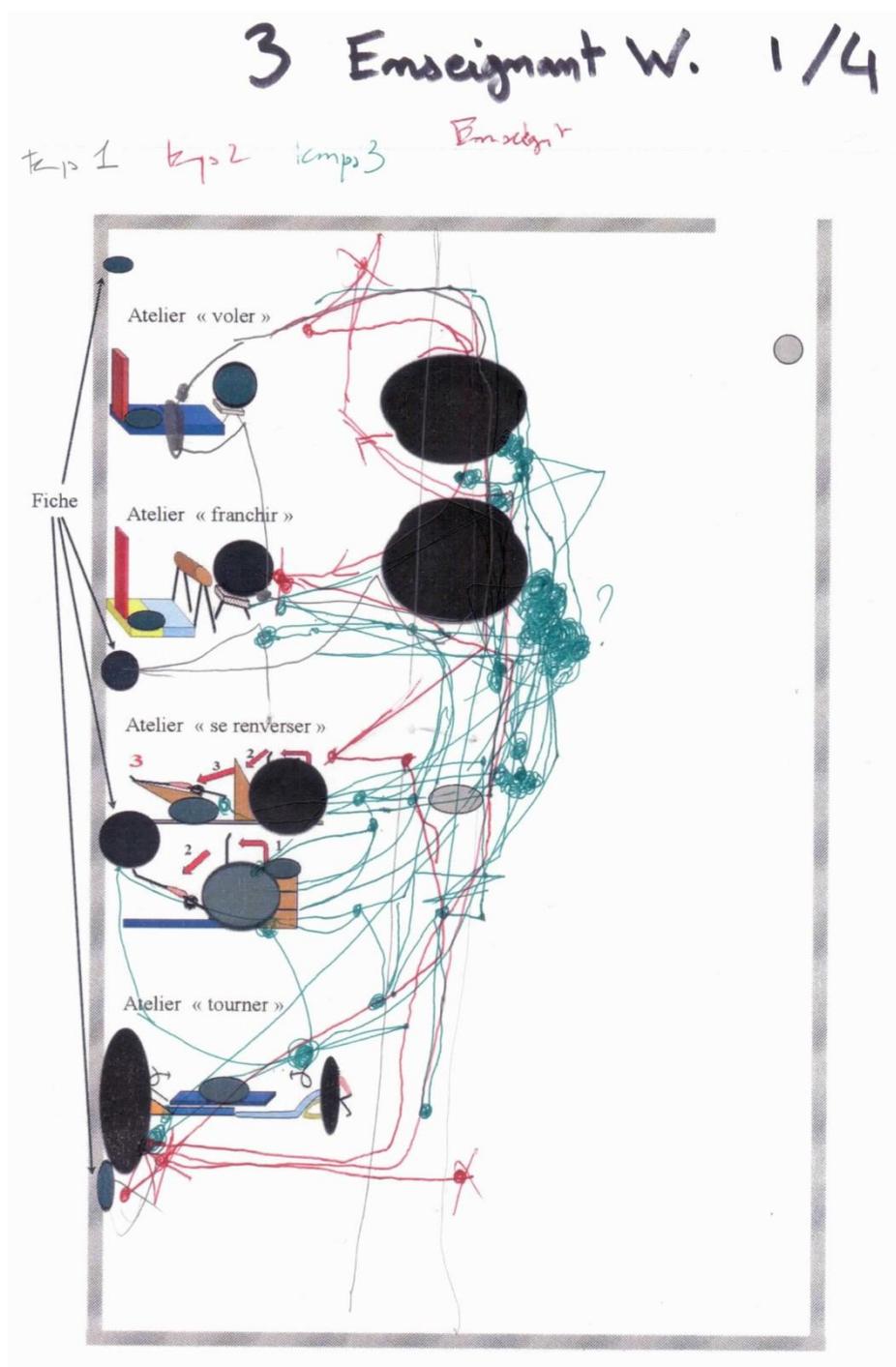
0:03:00	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw	2	MOa	3	ONw	2	OFw	2	ONw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:03:05	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOa	3	ONw	2	OFw	2	ONw	3	ONw	4	ONw	3	ONw	4	saut
0:03:10	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFi	2	ONw	3	ONw	4	ONw	3	MOi	4	ONw
0:03:15	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFi	2	OFt	3	ONw	3	ONw	3	MOi	4	ONw
0:03:20	1	ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFw	2	OFt	3	ONw	3	ONw	3	ONw	4	ONw
0:03:25		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFw	2	OFt	3	OFi	3	MOi	3	ONw	4	ONw
0:03:30		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOa	3	ONw	2	OFw	2	OFt	3	OFi	3	MOi	3	ONw	4	OFt
0:03:35		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFw	2	OFt	3	MOi	3	ONw	3	MOi	4	OFt
0:03:40		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		ONw	3	ONw	2	OFi	2	OFi	3	MOi	3	ONw	4	ONw	4	OFt
0:03:45		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOi	3	MOi	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	OFt	4	OFt
0:03:50		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOi	3	MOi	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:03:55		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOa	3	ONc	3	OFi	3	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:04:00		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOa	2	ONc	3	OFi	3	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:04:05		ONc	1	ONc	1	ONc	1	ONc	2	ONw		MOa	2	ONc	3	OFw	4	OFt	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:04:10		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	OFt	2	OFw	4	OFt	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:04:15		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	OFt	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONc	4	saut
0:04:20		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	MOi		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONc	4	ONc
0:04:25		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOa	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONc	4	ONc
0:04:30		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONc	4	ONc
0:04:35		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOa	2	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONc	4	ONw	4	ONc	4	ONc
0:04:40		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOa	2	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONc	4	ONw	4	OFt	4	OFt
0:04:45		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONc	2	OFi	2	OFi	3	ONc	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:04:50		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:04:55		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:05:00		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	MOi	4	ONw	4	ONw	4	ONm
0:05:05		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	MOi	4	MOi	4	ONw	4	ONm
0:05:10		MOi	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOa	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	ONc	4	ONw	4	ONw	4	OFt
0:05:15		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	ONc	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:05:20		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONc
0:05:25		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONc
0:05:30		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFw	3	MOa	4	ONw	4	ONw	4	ONc
0:05:35		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONm	2	ONw	2	OFt	2	OFw	3	ONc	4	MOi	4	MOi	4	ONc
0:05:40		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	OFt		ONw	2	ONm	2	OFw	2	OFw	3	ONc	4	ONw	3	OFi	4	OFt
0:05:45		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	saut
0:05:50		ONs	1	ONw	1	MOi	1	ONw	2	ONw		MOi	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	OFi
0:05:55		ONs	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	OFi
0:06:00		OFw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOi	2	ONw	2	OFw	2	OFw	3	MOi	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:06:05		OFw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOi	2	ONw	2	OFw	2	ONm	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:06:10		ONw	1	ONw	1	MOi	1	ONw	2	OFt		MOi	2	ONw	2	OFt	2	ONm	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:06:15		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw
0:06:20		MOi	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONm	2	ONw	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	MOi	4	ONw
0:06:25		MOi	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		MOa	2	ONw	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	ONw	4	ONw
0:06:30		ONw	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONm	2	MOi	2	OFt	2	OFt	3	ONw	4	ONw	3	ONw	4	ONw
0:06:35		ONw	1	MOi	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFt	2	OFt	4	ONw	3	ONw	4	ONw
0:06:40		ONc	1	ONw	1	ONw	1	ONw	2	ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	ONw	3	MOa	4	ONw

0:06:45		ONc		ONw	1	ONw		ONw		MOa		MOi	2	ONc	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	ONw	2	OFw	4	ONw	
0:06:50		MOa		MOi	1	ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONc	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	MOa	2	OFw	4	MOi	
0:06:55		MOa		ONw	1	ONw		MOa		ONm		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFw	2	OFw	4	MOi	
0:07:00		MOa		ONw	1	MOa		ONw		ONm		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4	ONm	
0:07:05		MOa		ONw	1	ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFw	4	ONm	
0:07:10		MOi		ONw	1	ONw		ONw		ONw		ONw	2	MOi	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4	ONw	
0:07:15		MOi		ONw		MOa		MOa		ONw		ONw	2	MOi	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFt	2	OFt	4	ONw	
0:07:20		ONc		ONw		ONw		ONw		ONw		MOa	2	MOa	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4	OFt	
0:07:25		ONc		ONw		ONw		MOa		ONw		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	OFw	4	saut	
0:07:30		OFw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	MOa	2	OFt	2	OFt	2	OFw	2	OFw	2	ONc	4		
0:07:35		OFw		ONw		ONw		ONw		MOa		ONw	2	ONw	2	OFt	2	OFt	2	ONc	2	OFw	3	MOa	4		
intervention de l'enseignant				ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw													
0:07:40		ONc		ONw		ONw		ONw		MOa		ONw	2	ONw	2	ONc	2	ONc				4	ONc	4	MOi	4	
0:07:45		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw		ONm	2	ONw				4	ONw	4	ONw	4	
0:07:50		ONw		ONw		MOa		ONw		ONm		ONw	2	ONw		ONm	2	OFt				4	MOi	4	ONw	4	
0:07:55		ONc		ONw		ONc		ONc		MOa		MOi	2	ONw		ONm	2	ONw				4	ONw	4	ONw	4	
0:08:00		ONc		ONw		ONc		ONc		ONw		ONc	2	ONc		ONm	2	OFi				4	ONw	4	ONw	4	
0:08:05		ONc		ONw		ONc		ONc		MOi		ONc	2	ONc		ONm	2	OFi				4	ONw	4	ONw	4	MOi
0:08:10		ONc		ONw		ONc		ONc		ONw		ONc	2	ONc		ONm	2	OFi				4	ONw	4	ONw	4	MOi
0:08:15		ONc		ONw		MOa		ONw		ONw		ONc	2	ONc		ONm	2	ONw	3	OFt		4	ONw	3	MOa	4	ONw
0:08:20		ONc		ONw		ONw		ONw		ONc		ONc	2	ONc		ONm	2	MOa	3	ONw	3	OFt	3	ONw	4	ONw	
0:08:25		ONw		ONw		ONw		MOa		MOi		ONc	2	ONw		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFw	3	ONw	4	ONw	
0:08:30		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONc	2	MOi		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFw	3	ONw	3	ONw	
0:08:35		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	MOi		ONm	2	ONw	3	ONw	3	OFi	3	ONw	3	OFi	
0:08:40		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw		ONm	2	MOa	3	ONw	3	ONw	3	ONw	4	ONw	
0:08:45		OFi		ONw		MOa		ONw		ONw		ONw	2	ONw		ONm	2	ONm		ONm	4	ONw	3	MOi	4	ONw	
0:08:50		OFi		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw		ONm	2	ONw		ONm	4	ONw	4	ONw	4	ONw	
0:08:55		OFw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONm	2	ONw		ONm	4	ONw	4	ONw	4	OFt	
0:09:00		OFw		MOi		ONw		ONw		ONw		ONw		OFt		ONm	2	ONw		ONm	4	ONw	4	ONw	4	saut	
0:09:05		OFt		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw		ONm	2	MOa		ONm	4	MOi	4	ONw	4	ONw	
0:09:10		OFt		ONw		ONw		ONs		ONw		ONw		ONm	2	ONm	3	ONw	4	ONc	4	MOi	4	ONw	4	ONw	
0:09:15		OFt		ONw		ONw		ONs		ONw		ONw	2	ONw	2	ONw	3	ONw	4	ONc	4	ONc	4	MOi	4	MOi	
0:09:20		OFt		ONw		ONw		ONs		ONw		ONw	2	ONw	1	OFi	3	MOi	4	MOi	4	ONc	4	MOi	4	MOi	
0:09:25		OFt		ONw		ONw		ONs		ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	3	MOi	4	ONs	4	ONw	4	ONw	4	ONc	
0:09:30		OFt		ONw		ONw		ONs		MOi		ONw	2	ONw	2	OFi	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONc	
0:09:35		ONw		ONw		OFi		ONw		ONw		MOi		ONw	2	OFw	2	OFi	3	MOa	4	ONw	4	ONw	4	MOi	
0:09:40		ONw		ONw		ONw		MOa		ONw		ONw	2	ONw	2	OFw	2	OFi	4	MOi	4	ONw	4	MOi	4	MOi	
0:09:45		OFi		ONw		ONw		ONw		MOa		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	ONw	4	MOi	4	ONw	4	ONw	
0:09:50		OFi		ONm		ONm		ONw		ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	3	MOi	4	ONw	4	ONw	4	ONw	
0:09:55		OFt		ONm		ONm		ONw		ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFi	4	OFi	4	ONw	4	ONw	4	MOi	
0:10:00		OFt		ONm		ONm		ONw		ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFw	3	OFi	4	ONw	4	ONw	4	MOi	
0:10:05		OFi		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	ONw	2	OFi	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	MOi	4	ONw	
0:10:10		OFi		ONw		ONw		ONw		ONw		MOi		ONw	2	OFi	2	OFw	3	ONw	4	ONw	4	ONw	4	ONw	

0:10:15		ONw		ONw		MOi		MOi		ONw		ONw		ONw	2	OFt		2	OFw		3	ONw		4	ONs		4	ONw		4	MOi	
0:10:20		ONw	ONw		ONw	2	OFt		2	MOi		3	ONw		4	MOa		4	ONw		4	MOi										
0:10:25		ONw		ONw		ONw		MOa		ONw		MOa		ONw	2	OFt		2	ONw		3	ONw		4	ONw		4	ONw		4	OFi	
0:10:30		ONw		OFi		ONw		ONw		MOi		ONw		MOa	2	OFt		2	ONw		4	OFi		4	ONw		4	MOi		4	OFi	
0:10:35		MOi		OFi		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	OFw		2	OFi		4	MOi		4	ONw		4	ONw		4	OFi	
0:10:40		MOi		ONw		ONw		OFt		ONw		ONw		ONw	2	OFw		2	ONw		4	ONw		4	MO		4	Onw		4	OFi	
0:10:45		ONc		ONw		ONw		OFt		ONw		MOa		ONw	2	OFw		2	ONw		4	OFi										
0:10:50		ONc		ONw		ONw	2	OFw		2	OFt		4	MOi		4	ONw		4	OFi		4	OFi									
0:10:55		MOa		ONw		ONw	2	OFw		2	MOi		4	ONw		4	MOi		4	ONw		4	OFi									
0:11:00		MOa		OFi		ONw		ONw		ONw		ONw		ONw	2	OFw		2	MOa		4	ONw		4	ONw		4	ONw		4	OFi	
0:11:05		OFt		ONw		MOi	2	ONc		2	MOi		4	OFi		4	ONw		4	ONw		4	OFi									
0:11:10		OFt		ONw		ONw		OFt		ONw		ONw		ONw	2	ONc		2	MOi		4	OFw		4	ONw		4	ONw		4	OFi	
0:11:15		ONw		ONw	2	ONc		2	ONw		3	ONw		4	ONw		4	ONw		4	OFi											

Annexe 10 : Déplacements de l'enseignant

Code : 3 Enseignant W. 1/4

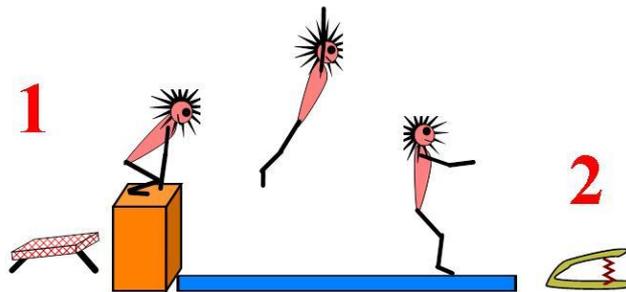


Annexe: Positions et déplacements de l'enseignant W. et position des élèves dans le gymnase lors de la supervision active d'une séance (3 Enseignant W. 1/4)

Annexe 11 : Fiches d'atelier

Code : 3 classe 1/4

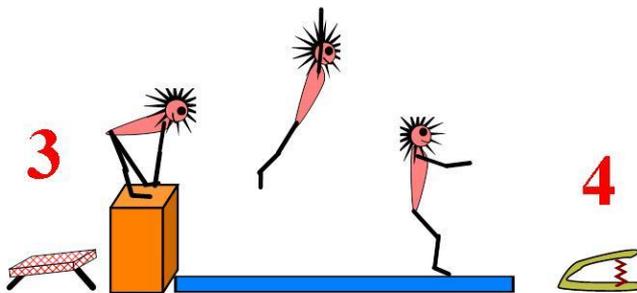
MONTER SUR ET FRANCHIR



«Monter sur, jambes serrées»

Pose des mains puis accroupi
Saut extension
Réception équilibrée

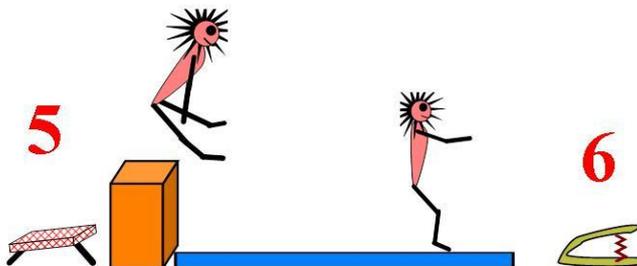
Variantes :
Avec ou sans élan
Avec tremplin (2)



«Monter sur, jambes écartées»

Pose des mains puis arriver sur, jambes écartées
Saut extension
Réception équilibrée

Variantes :
Avec ou sans élan
Avec tremplin (4)



«Franchir, jambes écartées ou serrées»

Pose des mains
Repousser avec les bras pour faire passer les jambes au dessus de l'obstacle
Redresser le corps (tête en extension)
Réception équilibrée

Variantes :
Avec tremplin (6)

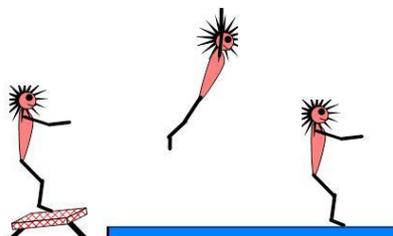
Il est nécessaire de réussir l'exercice 4 fois de suite pour le valider !

CE QU'IL FAUT TOUJOURS FAIRE :

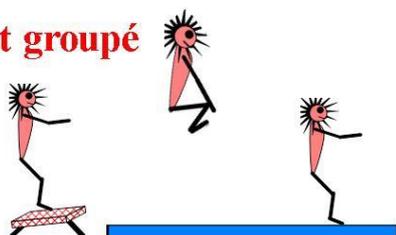
MONTER LE BASSIN
ENCHAINER BASCULER VERS L'AVANT PUIS REDRESSEMENT
RESISTER AVEC LES BRAS POUR «MONTER SUR»
REPOUSSER AVEC LES BRAS POUR «FRANCHIR»
RECEPTION EQUILIBREE

Atelier Voler

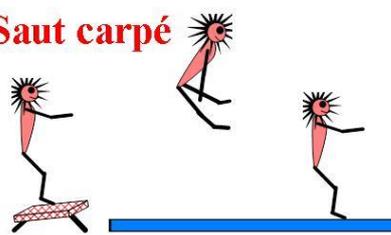
1. Saut allumette



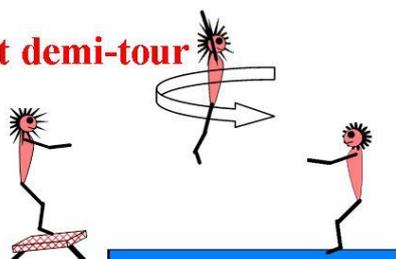
2. Saut groupé



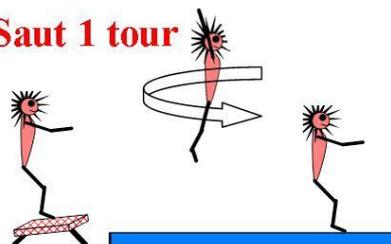
3. Saut carpé



4. Saut demi-tour



5. Saut 1 tour



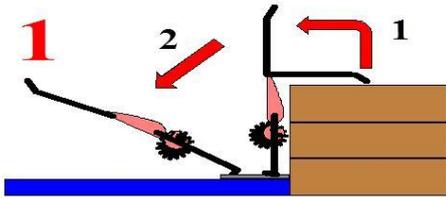
Il est nécessaire de réussir l'exercice 4 fois de suite pour le valider !

CE QU'IL FAUT TOUJOURS FAIRE :

Élan réduit
Impulsion pieds joints, forte, haute
Amplitude
Arrivée stable 3s

SE RENVERSER

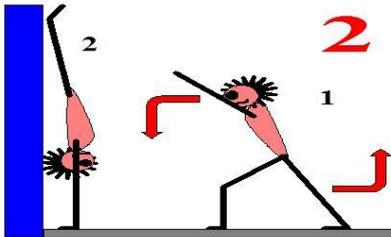
(corps tendu)



«Equilibre, tomber plat dos, avec aides»

Placer le bassin à la verticale des épaules et des mains
Elever les jambes et les placer à la verticale des autres repères
Se laisser tomber corps tendu sur le tapis
Action de la tête pour amorcer la descente

La parade aide à l'obtention de la verticale (tenir 3 sec.)
La parade fournit ensuite l'élan nécessaire pour «tomber»

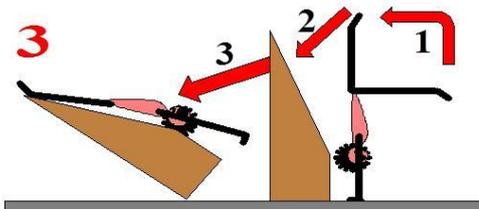


«les pieds au mur»

Départ en fente avant
Les épaules ne doivent pas toucher le tapis
Coller les talons, puis les décoller pour obtenir la verticalité
Décoller, coller ... action de «repusher» des bras, épaules
Revenir en position de fente avant

La parade aide pour fixer les jambes et place à la verticale
La parade se situe du côté de l'élévation de la première jambe

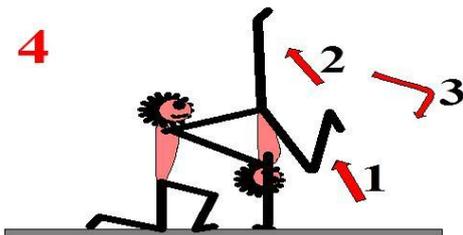
Variante : monter (à l'envers) progressivement les pieds



«Basculer vers l'arrière corps tendu»

Rencontrer le plan incliné avec l'ensemble du corps
Basculer en repoussant le sol avec les bras tendus
Départ en fente avant

La parade aide en soulevant les jambes vers le plan, vers le haut et vers l'arrière



«Placement bassin + jambes avec parades»

Recherche de la verticalité par segment
1° temps : placement mains, épaules, bassin (jambes groupées)
2° temps : placement complet en élevant les jambes
Revenir au sol accroupi

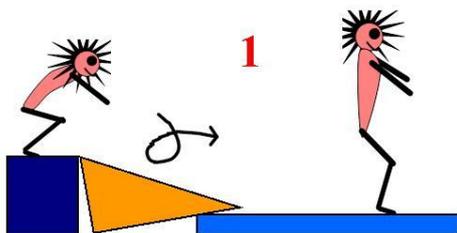
La parade doit placer et maintenir le bassin
La parade peut placer son genou pour éviter que les épaules avancent

Il est nécessaire de réussir l'exercice 4 fois de suite pour le valider !

CE QU'IL FAUT TOUJOURS FAIRE :

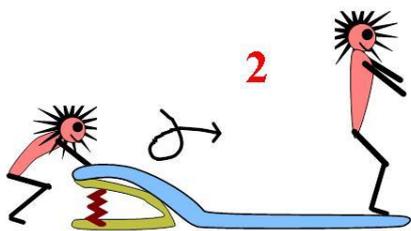
**ACTION DE «REPOUSSER» DES BRAS
TENIR LA VERTICALE 3 SECONDES
CONTRACTER LES ABDOMINAUX ET LES FESSIERS
PLACER D'ABORD LE BASSIN**

TOURNER en AVANT au SOL



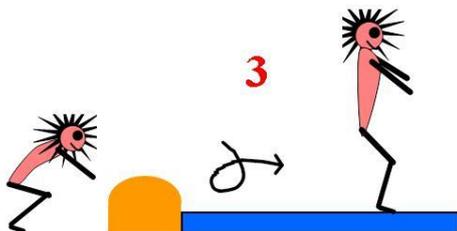
«Roulade avant, départ en contre-haut»

Le plan incliné aide à fournir de la vitesse de rotation
Garder le corps groupé



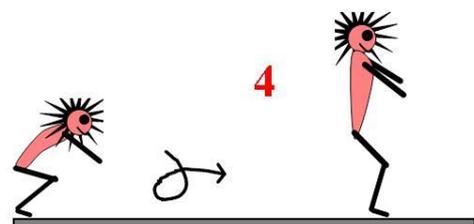
«Roulade avant, départ en contre-bas»

Le plan incliné aide à fournir de la vitesse de rotation
Action de poussée des jambes puis grouper le corps



«Roulade avant, au dessus d'un petit obstacle»

Action de poussée des jambes
Coordonner poussée et groupé pour fournir une vitesse de rotation
Elévation du bassin



«Roulade avant»

Répéter les principes de l'exercice 3

Il est nécessaire de réussir l'exercice 4 fois de suite pour le valider !

CE QU'IL FAUT TOUJOURS FAIRE :

GARDER LE CORPS GROUPE SUFFISAMMENT LONGTEMPS

RENTRE LA TETE

PRODUIRE DE LA VITESSE

RESTER DANS L'AXE

SE RELEVER SANS L'AIDE DES MAINS

Annexe 12 : Fiches de suivi

Codes : 1 Brahim 4/6 ; 1 Alex 4/6

		Entoure les exercices réussis 4 fois															
6ème		Tourner				Se renverser				Franchir				Voler			
	Niveau	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Mohamed		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Elodie		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Hayet		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Junaïd		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sulyvan		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Alex		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Brahim		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nicolas		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Marie		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Antoine		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Fatima		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sofian		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Maryam		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Farida		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Naomi		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Félix		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Florian		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sofyan		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Résumé

L'objectif de cette recherche était d'étudier l'activité collective dans les classes de collèges ÉCLAIR en EPS lors d'un dispositif de travail par ateliers en gymnastique avec des enseignants "réussissants". Dans ces classes, une des difficultés majeures pour les enseignants est la mise au travail durable des élèves. Au cours de la leçon, l'activité collective est particulièrement instable en raison d'une activité des élèves marquée par de nombreux décrochages, un refus de travailler, une agitation continue pouvant aller jusqu'à la violence. Toutefois, certains enseignants "réussissants" parviennent à faire travailler le collectif d'élèves de façon relativement durable au cours de la leçon. Cette recherche a donc analysé le travail collectif dans les classes avec ces enseignants pour identifier sa forme typique et comprendre les processus à partir desquels il se construisait. Elle a été conduite dans le cadre théorique et méthodologique du *Cours d'action*, permettant d'appréhender l'activité collective à partir d'une entrée par l'activité et le sens pour les acteurs. Les études de cas se sont déroulées dans des collèges ÉCLAIR de la banlieue lilloise, en EPS, lors de 27 leçons de gymnastique par ateliers. Sept enseignants "réussissants" et 37 élèves ont été filmés puis amenés à exprimer leur expérience vécue en classe lors d'entretiens d'autoconfrontation. L'activité collective a été renseignée à deux niveaux d'analyse autonomes et interdépendants : d'une part, celui de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et des élèves par croisement des matériaux relatifs à la description des comportements observés en classe et ceux relatifs aux verbatim d'entretien ; et d'autre part au niveau de la configuration de l'activité de la classe en repérant les points d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves et en identifiant la forme de l'activité collective qui en émerge. Les résultats montrent que malgré une constante agitation dans les ateliers de gymnastique, une activité collective de travail domine dans la classe sans qu'une perturbation majeure vienne rompre les leçons étudiées. Premièrement, l'analyse de l'activité individuelle-sociale a fait ressortir deux traits typiques : une forme bipolaire organisée par la dyade « travail – jeu » pour les élèves et par la dyade « instruction – contrôle » pour l'enseignant. Deuxièmement, la configuration d'activité collective en classe a une forme studieuse typique : elle repose sur des processus d'ostension et de masquage permettant l'articulation des activités de l'enseignant et des élèves dans la classe. Les conclusions de cette étude permettent de répondre à des visées épistémiques concernant la compréhension de l'activité collective et de sa construction, ainsi que des visées transformatives apportant des éclairages sur les pratiques d'apprentissage et d'enseignement dans les classes issues de milieux « difficiles ».

Mots clefs : activité collective, anthropologie, action située, éducation prioritaire, éducation physique

Summary

The objective of this research was to study collective activity in gymnastics workshops taught by “successful” physical education teachers in middle schools benefiting from compensatory education policies (ÉCLAIR). One of the major difficulties for teachers in these classes is to obtain sustained effort from the students. Group work is particularly unstable during lessons because the students' individual activity is characterized by frequent disengagement, refusal to work, and continuous agitation that may take a violent turn. Certain teachers nevertheless succeed in getting their students to work in a relatively durable manner over the course of the lesson. This work thus analyzed the collective activity in classes with these teachers to identify its typical form and to understand the processes by which it was constructed. The theoretical and methodological framework for this research was the *course of action*, which is well suited to the study of collective activity as it specifically targets activity and the meaning it has for the actors. The case studies were conducted in middle schools in the Lille region, both part of the ÉCLAIR program, during 27 physical education classes organized as gymnastics workshops. Seven “successful” teachers and 37 students were filmed and then asked to describe their lived experiences in the classroom during self-confrontation interviews. The group activity was analyzed from two autonomous and interdependent perspectives: first, we analyzed the individual-social activity of the teachers and students by crossing the descriptive data on the behaviors observed in class with the verbatim data from the self-confrontation interviews and, second, we analyzed the configuration of the classroom activity by identifying the points of articulation between the teacher's and students' activity and then identifying the form of collective activity that emerged. The results showed that, despite constant agitation, the collective activity in these workshops was dominated by group work with no major disruptions in the lessons. The analysis of individual-social activity revealed two typical forms: a bipolar form organized by the "work-play" dyad for the students and by the "instruction-control" dyad for the teacher. The configuration of classroom activity also showed a form typical to classroom situations: it was based on processes of revealing and masking that made the articulation of teachers' and students' activities possible. The findings of this research enhance our understanding of collective activity and how it is constructed and provide greater insight into the learning practices of students from “difficult” backgrounds and the teaching practices of teachers who operate successfully in these classrooms.

Keywords: collective activity, anthropology, situated action, compensatory policy, physical education