

Apprendre et enseigner dans une classe ‘Réseau ambition réussite’ : le rôle des transgressions dans la viabilité du travail scolaire

Vors Olivier* & Gal-Petitfaux Nathalie**

* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, Doctorant, Laboratoire PAEDI (IUFM), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, oliviervors@hotmail.com

**Maître de Conférences, UFRSTAPS, Laboratoire PAEDI (IUFM), Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, nathalie.gal-petitfaux@univ-bpclermont.fr

Résumé

Les activités scolaires des élèves en établissement difficile sont marquantes par la forte capacité de décrochage et de refus de travail de ces derniers, rendant les conditions d'enseignement particulièrement instables. Pourtant, grâce à leur expérience, les enseignants réussissent, au cours des leçons, à installer de façon viable le travail dans la classe. Nous étudierons les conditions de cette viabilité en analysant, de façon croisée, l'activité typique de l'enseignant et des élèves dans la situation scolaire d'un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR). Nous nous sommes appuyés sur le cadre théorique de l'anthropologie cognitive située pour rendre compte de l'activité signifiante de chacun des acteurs dans la classe. Ainsi ont été réalisés des enregistrements audiovisuels de leçons d'éducation physique en gymnastique par ateliers, et des entretiens d'autoconfrontation avec quatre élèves et leur professeur. Les résultats montrent une pérennité du travail lors des leçons. Cette stabilité se caractérise par une organisation typique de l'activité des élèves alternant entre des séquences de travail, de transgressions ludiques et d'errance. Cette alternance est rendue viable par le geste professionnel de l'enseignant qui consiste à exploiter habilement les activités déviantes des élèves pour maintenir ces derniers engagés dans le travail et les faire apprendre. Nous discuterons de l'activité d'apprentissage caractéristique chez les élèves en RAR et des perspectives de professionnalisation qui en découlent.

1. La politique de l'éducation prioritaire en France : les réseaux Ambition Réussite

Donner plus à ceux qui ont le moins, constitue la philosophie de la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) dès 1981 puis des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Le but premier de cette volonté gouvernementale est de contribuer à corriger les inégalités devant l'école, et plus généralement contre les inégalités sociales, par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones où le taux d'échec scolaire est le plus élevé (circulaire n°81-238 du 1-07-1981). Ce cadre politique a été renforcé par trois plans successifs de relance dont le dernier en date a été opéré en 2006. Il restructure les ZEP/REP en trois catégories EP1 (éducation prioritaire 1), EP2, EP3. Un recentrage est effectué sur les EP1, labellisés désormais "Réseau Ambition Réussite" (RAR). Ces établissements sont considérés comme les plus en difficulté au regard : des catégories socioprofessionnelles des parents (plus de deux tiers sont défavorisées) ; du nombre d'élèves ayant redoublé plus de deux fois à l'entrée au collège ; et des résultats extrêmement faibles aux tests d'entrée en 6^{ème} (Décisions de Robien, 2006). Dans toute la France, 249 puis 253* réseaux constitués par un collège, ses écoles primaires et éventuellement son lycée d'orientation (25 lycées sont concernés depuis l'arrêté du 9-07-2007) répondent à ces caractéristiques.

* Extrait du Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 19.07.2007 « Liste des établissements scolaires des réseaux "ambition réussite" ».

2. Les réseaux Ambition Réussite : un milieu de travail difficile pour les enseignants

Les élèves accueillis dans ces établissements difficiles manifestent des comportements marqués par une forte capacité à décrocher des tâches scolaires (Guérin & Pasco, 2006), un refus de travailler (Rochex, 1995), des signes de violence verbale et physique (Davoise, 1999), rendant les conditions de travail particulièrement instables. Un des enjeux caractéristiques du métier d'enseignant dans ces contextes difficiles est alors de créer et maintenir une activité collective de travail viable dans la classe, cette viabilité étant toujours menacée d'être rompue par les décrochages continus et imprévisibles des élèves. Seule l'expérience du métier permet aux enseignants de construire petit à petit les gestes professionnels adaptés permettant de faire face à ces situations de classe difficiles et imprévisibles : ils parviennent alors à installer et maintenir les élèves au travail de façon relativement durable au cours d'une leçon.

Pour enseigner dans ces conditions particulières, les jeunes professeurs se focalisent en premier lieu sur l'ordre et la discipline. Ils avouent s'épuiser à tenter de contrer la perte continue d'attention des élèves et de contrôler l'imprévisibilité de leurs dérapages comportementaux. Ils témoignent de leurs difficultés à interpréter leurs comportements, à régler les problèmes de discipline, à établir l'autorité dans la classe (Davoise & Rochex, 2001) et ils s'usent à essayer de contrôler leurs activités et à bloquer leurs communications intempestives. La souffrance est au cœur du discours des enseignants novices ; ils culpabilisent et remettent en question leur professionnalité en exprimant leurs difficultés et leur impuissance (Monfroy, 2002).

Les enseignants expérimentés parviennent, en revanche, par leurs gestes professionnels à mettre au travail de manière durable les élèves au cours de la leçon et d'une leçon à l'autre. Pour ces enseignants, l'activité des élèves est caractérisée comme viable : lorsque le rythme de travail n'est pas rompu brutalement par des perturbations occasionnées par les élèves ; lorsque la situation n'est pas vécue comme inconfortable, ni dérangeante au point d'arrêter le cours. Dans ces situations les élèves bien que toujours un peu agités, restent dans leur espace de travail et fournissent une quantité de travail acceptable pour eux. Cette viabilité se définit comme un état global de la classe où les élèves sont impliqués dans une activité de travail scolaire relativement viable au cours d'une leçon, condition nécessaire à tout apprentissage.

3. Objectifs de l'étude

De nombreuses recherches dites « contextuelles » (Marcel & Rayou, 2004) se sont intéressées aux activités d'enseignement et d'apprentissage dans la classe. Leur point commun est de s'intéresser aux relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en considérant les aspects contextuels de l'enseignement (en l'occurrence la classe) comme des variables. Toutefois, en Education physique et sportive (EPS) en particulier, si ces études caractérisent de façon fine les comportements verbaux et gestuels des acteurs en classe (Piéron, 1982, 2005), elles prennent peu en considération la façon dont ceux-ci vivent la classe en temps réel. Elles formalisent finalement peu les activités *in situ*, en classe, de l'enseignant et des élèves sous l'angle de leur interaction d'une part, et de la signification que ces acteurs leur accordent d'autre part.

Peu de travaux décrivent et analysent le geste professionnel de l'enseignant. Nous considérons le geste professionnel comme : a) une action signifiante qui s'appuie sur une intentionnalité en direction de celui qui la reçoit (Jorro, 1998, 2002) ; et b) ancré dans une configuration plus générale, car son efficacité n'a pas de sens à lui seul et « ce ne sont pas les

gestes pris isolément qui sont porteurs d'effets sur les élèves mais leur configuration d'ensemble » (Bucheton, 2004). Pour accéder à cette « configuration d'ensemble », nous étudierons l'activité de l'enseignant et les gestes professionnels qu'il déploie de façon articulée avec l'activité des élèves dans la classe. C'est donc l'activité collective de travail « en-train-de-se-faire » dans une classe d'EPS en RAR, et les conditions de sa pérennité, qui constituent l'essence de notre objet d'étude. Nous entendons par activité collective, « un espace de travail partagé où les interactions sont à la fois directes (communications verbales en continu et visibilité des comportements) et médiées, de manière simultanée ou décalée dans le temps, par un système informatique et par d'autres artefacts (par exemple, document papier, synoptique) » (Filippi, 1994, p. 40).

L'étude présentée ici a été engagée dans le cadre d'un début de thèse. Elle consiste à étudier l'activité d'un collectif que l'on peut caractériser par la co-présence d'acteurs (enseignant et élèves) engagés dans la réalisation d'une tâche, travaillant ensemble au sein d'une même unité de temps et de lieu : la classe. Son objectif est alors de rendre compte des activités typiques de ces acteurs engagés conjointement dans un travail collectif. Plus précisément, elle vise à comprendre comment une leçon d'EPS conduite avec une classe en RAR peut atteindre un niveau de viabilité acceptable pour l'enseignant. Pour cela, elle tente de :

- a) caractériser l'activité en classe de ces élèves dits « difficiles », c'est-à-dire comprendre comment le caractère chaotique et imprévisible de leurs comportements s'exprime à travers cette activité ? Peut-on, à ce titre, repérer une forme d'organisation stable et commune aux élèves ?
- b) et conjointement, caractériser l'activité de l'enseignant en situation de classe : comment agit-il, et par quels gestes professionnels parvient-il à engager et tenir au travail ces élèves difficiles, pour atteindre une activité collective viable dans la classe ?

Le choix du dispositif étudié est celui du travail par ateliers. Cette forme d'organisation du travail collectif, avec un espace de travail partagé en ateliers, nous est apparue comme « une situation d'étude privilégiée » (Grison, 1998) pour analyser la viabilité de l'activité collective dans une classe de collège en RAR. Ce dispositif contraint les élèves, dispersés en petits groupes, à travailler collectivement, en autonomie et en coopération, sans une présence physique continue de l'enseignant à proximité. Ces caractéristiques contextuelles diminuent la possibilité de contrôle de l'activité des élèves pour l'enseignant et augmentent alors sa difficulté à installer un travail collectif pérenne dans la classe. De ce fait, elles permettent de révéler quels gestes professionnels l'enseignant a construits pour engager le groupe classe dans un travail collectif en relative autonomie.

4. Choix d'une approche anthropologique de l'activité en classe et méthodologie d'étude

Nous avons adopté une démarche anthropologique (Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Lave & Wenger, 1991) pour rendre compte des expériences vécues par les élèves et l'enseignant au cours de la leçon, ainsi que des conditions possibles de leur articulation pour atteindre une activité collective de travail viable. Cela nous a permis : a) d'observer *in situ* les comportements des élèves et de leur enseignant dans leur contexte de classe, et b) d'étudier la signification que les acteurs attribuaient à leurs actes, afin de comprendre ce qui faisait sens pour eux dans la situation. Cette démarche a consisté à décrire et comprendre les activités en jeu dans la situation de classe et la façon dont elles se coordonnent.

Pour cette communication, nous relaterons cinq études de cas. Les participants concernés sont quatre élèves d'une classe de 5^{ème}, et leur professeur d'EPS, issus d'un collège classé RAR de la banlieue lilloise. Ces acteurs ont été suivis au cours des trois premières leçons d'un cycle de gymnastique par ateliers. Deux types de données ont été recueillis : (a) des données d'observation et d'enregistrement audiovisuel de l'activité *in situ* des quatre élèves et de leur enseignant ; (b) des données d'entretiens post-leçon. Le recueil de données sur les comportements des élèves et de l'enseignant s'est effectué à l'aide de trois caméras et de deux micros. La première caméra a permis de saisir un plan d'ensemble permettant de localiser tous les élèves et l'enseignant. Les deux autres ciblaient en plan large l'activité de deux élèves au sein des ateliers dans lesquels ils évoluaient. Les micros, et des clefs USB-dictaphone positionnées autour du cou des élèves, ont permis d'enregistrer leurs communications. Les données sur le vécu subjectif des élèves et de l'enseignant, c'est-à-dire la signification qu'ils donnent à leur activité, sont recueillies par des entretiens d'autoconfrontation (Theureau & Jeffroy, 1994 ; Theureau, 1992/2004, 2006 ; von Cranach & al, 1982).

L'analyse a consisté à rendre compte de (1) l'activité individuelle des quatre élèves et de l'enseignant, par un tableau mettant en parallèle leurs comportements et communications en classe, avec leurs verbatim d'entretien. Pour chaque acteur, les éléments significatifs au cours de la leçon ont été comparés et regroupés par traits de similarité afin d'extraire les éléments typiques récurrents de leur cours d'action et de signification : leurs comportements, intentions, perceptions et interprétations, typiques. Cette première étape a mis en évidence des profils typiques d'activité des élèves en classe. Puis, (2) nous avons recherché les éléments typiques de l'activité des élèves, c'est-à-dire communs aux quatre élèves, en mettant en vis-à-vis leurs profils individuels d'activité. Enfin, (3) nous avons croisé cette activité typique des élèves avec l'activité individuelle de l'enseignant pour comprendre comment elles s'articulent et repérer les caractéristiques de l'activité collective dans la classe.

5. L'activité typique des élèves en classe : une organisation syncopée et triadique

En comparant les activités individuelles des quatre élèves, certaines récurrences sont apparues. Les régularités de l'activité du collectif d'élèves révèlent deux propriétés typiques : a) le caractère syncopé, morcelé, chaotique de leur activité en classe ; et b) l'aspect triadique de son organisation.

5.1. Une activité fragmentée, révélant une instabilité de l'engagement de l'élève

Les résultats montrent une activité syncopée, morcelée, chaotique, chez l'ensemble des élèves étudiés. De continuelles bifurcations 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 pas les élèves au cours d'une séquence de travail à un atelier gymnique, donnant une impression de désordre, d'une activité discontinue. D'autre part, les verbatim d'entretien permettent de comprendre que cette structuration syncopée de l'activité repose sur un changement continu et brutal de l'engagement intentionnel des élèves dans la tâche scolaire demandée.

Les actions des élèves sont apparues très furtives et instables. Prenons l'exemple de 2'30 de l'activité de Soufiane à l'Atelier « Voler » (Figure 1). 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 (droit), saut groupé, saut carpé, saut demi-tour, saut tour complet.

Temps	Activité en classe de Soufiane	Signification de l'activité pour Soufiane		
		Son intention du moment (ce qu'il cherche à faire)	Ses perceptions du moment (ce qu'il remarque dans la situation, ce qu'il ressent)	Ses interprétations du moment (ce qu'il se dit)
0:06:50	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	Remet le tapis.	Préparer le matériel, et attendre que ça se passe.	Regarde autour de lui quelque chose à faire.	
0:07:10	Se replace et fait un salto tendu.	Montrer un salto tendu pour se donner en spectacle devant Gary, et s'amuser.	Voit le professeur partir. Aperçoit un camarade (Gary) d'une autre classe, au fond de la salle.	Sait qu'il va amuser Gary en lui montrant un salto tendu.
0:07:20 à 0:08:00	Discute avec un groupe d'élèves proche.			
0:08:10	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	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.	Sait qu'avec Aris, il peut rigoler. Sait qu'avec ses copains, le jeu c'est de se faire des coups en douce.
0:08:30				
0:08:40	Se replace, déambule puis attend passivement en regardant autour de lui.	Attendre pour passer Chercher quoi faire en regardant ce que font ses camarades	Voit Mohamed faire son saut "Karaté". Sentiment d'ennui de toujours exécuter les mêmes exercices.	Comprend que Mohamed veut rigoler parce qu'il fait un saut "Karaté".
0:08:50	Fait un salto tendu vrillé.	Changer parce que c'est ennuyeux de toujours faire la même chose S'amuser devant ses camarades en faisant un saut difficile	Sentiment d'ennui de toujours exécuter les mêmes exercices. Voit que ses camarades de son groupe le regardent.	Découvre que les exercices demandés par le professeur sont faciles pour lui. En déduit qu'il est donc inutile de le répéter et qu'il a donc du temps pour s'amuser.
0:09:00	Se replace. Fait un concours de sauts.	Attention, là on risque de ne pas comprendre : il y a deux intentions différentes, donc les faire ressortir en colonne deux par des actions bien différentes. S'amuser en faisant un concours de saut avec les autres élèves de l'atelier	Regarde, en rigolant, les autres élèves plonger sur les tapis.	

Temps	Activité en classe de Soufiane	Signification de l'activité pour Soufiane		
		Son intention du moment (ce qu'il cherche à faire)	Ses perceptions du moment (ce qu'il remarque dans la situation, ce qu'il ressent)	Ses interprétations du moment (ce qu'il se dit)
0:09:10	Fait le saut Groupé.	Faire le saut groupé et vérifier qu'il sait le faire – être prêt lorsque l'enseignant passera pour vérifier	L'avertissement par le professeur du temps de travail restant pour cet atelier (2 minutes). Le saut groupé est perçu ennuyeux car trop facile.	A compris que lorsque le professeur annonce qu'il reste peu de temps pour s'entraîner, il faut vite vérifier qu'on sait faire l'exercice. Considère que s'il arrive à faire l'exercice dès le premier essai, c'est qu'il est facile et qu'il est inutile de le répéter
0:09:20	Regarde la fiche de travail. Demande au professeur : "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	Sur la fiche est écrit ce qu'il y a à faire. Remarque la présence du professeur dans l'atelier	Il faut retourner lire la fiche pour comprendre ce qu'il faut faire. Si je ne comprends pas la fiche, je demande au professeur de m'expliquer.

Figure 1 : Le cours d'action et de signification de Soufiane à l'Atelier « Voler »

Cet extrait de l'activité de Soufiane (Figure 1) fait apparaître une grande variété de comportements : l'élève réalise les sauts demandés, replace le matériel, discute avec ses camarades, shoote dans un tapis, déambule, attend sans rien faire, fait des sauts interdits, lit la fiche...

De même, ses intentions bifurquent sans cesse, témoignant de son engagement instable dans la situation : la Figure 1 montre qu'elles ne durent en moyenne qu'une quinzaine de secondes. Le cours d'activité 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 manquer pour vérifier sa difficulté ; puis il s'amuse en embêtant son copain, puis 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.

5.2. Une structuration triadique de l'activité : travail, transgressions ludiques et errance

L'analyse des matériaux montre qu'au delà de la diversité des actions produites en une unité de temps, l'activité en classe des élèves révèle une organisation typique, stable, de nature triadique. Elle est composée de trois séquences d'action récurrentes : de travail, de transgressions ludiques et d'errance. D'une part, cette structuration récurrente de l'activité est

repérable aussi bien au plan intra-individuel, qu'au plan inter-individuel. D'autre part, ces trois séquences sont fortement imbriquées les unes aux autres.

5.2.1. L'organisation triadique de l'activité des élèves en classe

L'activité de l'élève comporte une organisation séquentielle saillante. Au-delà de la variance importante des intentions d'action de l'élève au cours de la leçon, certaines s'actualisent de façon récurrente et structurent de façon typique son activité. L'élève s'engage alternativement dans trois séquences d'action cycliques : séquence d'activité scolaire où il s'engage dans le travail prescrit par l'enseignant ; séquence d'activité déviante de jeux sociaux où il s'amuse avec ses pairs à se faire des « coups en douce » ; séquence d'activité d'errance attentiste où il reste immobile, souvent assis ou couché, en regardant ce qui se passe autour de lui.

L'exemple de Mohamed illustre cette organisation cyclique. Entre 40'40 et 44'10 dans l'Atelier « Tourner », il alterne entre des séquences d'action de travail, d'errance et de jeu : en arrivant dans l'atelier, il enchaîne rapidement une série de trois roulades, puis se couche en position attentiste sur le tapis, refait une roulade et enfin s'amuse à se jeter sur les tapis avec ses amis de l'atelier... En 3'30, les intentions d'action de Mohamed change en continu.

Cette structuration triadique est repérable tant au niveau intra-individuel qu'au niveau inter-individuel. Elle est repérable au cours des quatre ateliers, et chez les quatre élèves étudiés.

Enfin, ces trois séquences d'action émergent en classe de façon extrêmement imbriquée, ne pouvant être dissociées complètement les unes des autres. Par exemple, lorsque Soufiane exécute des saltos ou des sauts "kamikaze", non demandés par l'enseignant, il s'engage alors dans une séquence d'activité déviante de jeux sociaux. Pour autant, cette activité est subtilement insérée dans le travail scolaire demandé : Soufiane respecte son rang de passage dans l'atelier, réalise une course d'élan, un saut, et une réception ; seule la forme du saut est détournée de celle demandée. De même, lorsque les élèves s'engagent dans une activité d'errance attentiste, ils le font dans le décours même d'actions visant le travail scolaire, conformément aux attentes de l'enseignant. C'est l'exemple du moment où Soufiane remet le tapis de réception, tout en regardant autour de lui qu'une opportunité de jeu se présente, ou encore le moment où il attend son tour de passage dans la file en cherchant quelque chose à faire.

5.2.2. L'activité de travail scolaire : une activité discontinuée

L'activité scolaire occupe la plus grande partie du temps des élèves, 58% des activités totales. Elle est caractérisée par les comportements où l'élève exécute le travail scolaire demandé par l'enseignant.

L'analyse de cette activité fait apparaître deux caractéristiques marquantes. Premièrement, elle n'est jamais soutenue dans la durée. Les élèves se lassent très vite, réalisent peu de répétitions d'un même exercice. C'est le cas de Soufiane à l'Atelier « Voler » : dès qu'il réussit à exécuter globalement les exercices demandés, ou qu'il les juge « faciles » pour lui, il n'effectue alors qu'une ou deux fois chacun d'entre eux. À d'autres moments, cette résistance à répéter les exercices gymniques s'exprime d'une autre façon : Megda par exemple, à l'atelier « Tourner », réalise six fois un même exercice qu'elle considère comme difficile, mais ces répétitions sont entrecoupées d'autres actions (réaliser un

autre exercice à travailler, jouer à se pousser avec ses camarades, se coucher sur les tapis...). Lors des entretiens, les élèves témoignent de leur résistance à répéter ; ils explicitent que « c'est ennuyeux de toujours faire la même chose, (qu') il faut que ça change ».

Une autre caractéristique saillante de l'activité des élèves lorsqu'ils sont engagés dans le travail scolaire demandé, est qu'ils sollicitent spontanément le professeur pour lui demander un soutien : par exemple, des explications complémentaires aux consignes inscrites sur la fiche ; une aide pour exécuter l'exercice ; une validation positive de leur travail. La présence du professeur est importante pour eux, c'est l'occasion de lui montrer ce qu'ils savent faire pour connaître si « c'est bon ». Sans être hégémonique, leur engagement dans le travail demandé est davantage soutenu lorsque l'enseignant est là, ou lorsque les élèves sentent que l'enseignant les surveille du coin de l'oeil.

5.2.3. Les activités ludiques déviantes : des jeux fugaces entre pairs

Le cours d'activité des élèves est scandé de séquences d'activités déviantes de jeu. Celles-ci occupent près d'un tiers du temps d'action des élèves : par exemple, Mohamed durant 7'00 à l'Atelier « Franchir » était engagé pendant 2'50 dans des activités de jeu. Ces activités ludiques déviantes ont la particularité d'être très brèves : par exemple, les 2'50 de jeux sociaux de Mohamed sont composées de 34 séquences d'actions ludiques d'une durée moyenne de 5 secondes chacune.

Ces activités sont toujours collectives : lorsqu'ils s'amuse, les élèves cherchent à entraîner les « copains » dans l'amusement, essentiellement pour rire ensemble. Elles s'expriment sous deux formes : a) des jeux sociaux de provocation, b) des mises en spectacle improvisées par le groupe. La première forme de jeu consiste pour chaque élève à provoquer des activités collectives de jeu, fugaces et clandestines, pour s'amuser en groupe avec ses camarades favoris : en leur faisant peur, en les empêchant de s'élancer au départ de la file, en leur coupant leur course d'élan ou en les doublant lorsqu'ils passent. La deuxième forme de jeu vise par leur extravagance à se montrer en spectacle devant les autres. Ce qui les amuse est de se mettre en scène en produisant des actions spectaculaires devant le groupe. Elles correspondent à actions gymniques, non-conformes aux exercices demandés par l'enseignant (cas du salto tendu vrillé de Soufiane à la Figure 1 ; sauts "kamikazes" mimant un geste de karaté ; course d'élan de quinze mètres...) ou des actions répondant à une utilisation inappropriée du matériel (rebondir sur le plan incliné, plonger sur le tapis...).

Extrait de l'activité de Soufiane à l'Atelier « Voler »

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 "karaté" (en l'air, il mime qu'il donne un coup de pied). Puis, un défilé de sauts s'installe dont le rythme de passage s'accélère : les élèves du groupe enchaînent rapidement une série de saut périlleux, les uns après les autres. Enfin, 30 secondes plus tard, à court d'imagination, les élèves reprennent les exercices demandés.

Les élèves réalisent ces activités déviantes de jeu de façon clandestine aux yeux du professeur et aux yeux des autres élèves. Ils réussissent à les masquer aux yeux du professeur car : a) elles sont très furtives et ne durent que quelques secondes (moins de cinq secondes pour la plupart), elles s'expriment souvent par un geste, une injonction, un mouvement rapide ; b) elles sont en relation étroite avec les activités de travail scolaire dans lesquelles elles sont furtivement insérées (dans la file d'attente, durant la course d'élan ou la réception d'un saut ...) ; c) elles se déroulent pendant que le professeur ne regarde pas, quand il a le dos tourné ou qu'il s'occupe d'un autre groupe.

5.2.4. Les activités d'errance : le paradoxe de « l'inactivité » pour occuper le temps

Le cours d'activité des élèves est scandé de séquences d'activité d'errance au cours desquelles les élèves sont à l'affût d'opportunités de rencontre pour fuir l'ennui du travail scolaire prolongé. Alors même que les élèves n'ont pas réalisé avec qualité le travail demandé, ils cherchent à éviter le caractère lassant des répétitions par deux types d'actions. D'une part, ils « laissent passer le temps » en se couchant sur les tapis, en s'appuyant contre le mur, en restant dans la file d'attente tout en se laissant doubler... A chaque fois, l'élève se positionne en spectateur de ce qui se passe autour de lui, attendant que le temps passe.

Extrait d'entretien de Mohamed lors de l'Atelier « Tourner »

« À force de faire toujours le même exercice, on en a marre ». « Il n'y a rien à faire » (perception personnelle de Mohamed). « Je me suis dit, vivement que ça sonne ».

D'autre part, l'activité d'errance de l'élève se traduit par une recherche d'opportunités d'action : il manifeste toujours une quête de nouvelles occupations, de contacts avec d'autres camarades, d'occasions de rencontres. Son activité se caractérise par des moments d'observation où il est à l'affût et scrute son entourage : par exemple, il prend tout son temps pour se replacer, il déambule dans son atelier en regardant autour de lui... Cette activité d'enquête est souvent transitoire et s'enchaîne souvent avec une séquence d'activité ludique déviante ou une séquence d'activité scolaire de travail.

Extrait d'entretien de Megda lors de l'atelier « Se renverser »

Megda : « J'en ai assez, il faut que ça change, je m'ennuie. »

Chercheur : « et là, tu fais de nouveau l'exercice » ?

Megda : « parce que je m'ennuyais et que Farah, elle ne voulait pas jouer avec moi. »

6. Un geste professionnel chez l'enseignant : exploiter les activités déviantes des élèves pour les faire apprendre

Bien que la classe soit considérée par l'équipe pédagogique comme "difficile et particulièrement pénible", tournée vers le jeu plutôt que vers le travail, la leçon se déroule sans encombre et sans heurt majeur. L'enseignant concerné parvient à accrocher les élèves à une activité de travail et à les y maintenir engagés de façon relativement durable au cours des leçons. L'obtention d'une activité collective de travail dans la classe est apparue comme la préoccupation première de l'enseignant. Les matériaux d'observation en classe et d'entretien aident à repérer l'existence d'un geste professionnel chez l'enseignant : la tolérance d'activités déviantes de jeu et d'errance chez les élèves, et leur exploitation à des fins d'apprentissage. L'analyse de l'activité de l'enseignant révèle deux actions significatives prépondérantes : a) il s'appuie sur les activités déviantes d'errance et de jeu comme source d'engagement des élèves ; b) il sait juger de la viabilité ou non de l'engagement de la classe au travail.

6.1. L'enseignant s'appuie sur des activités déviantes comme source d'engagement des élèves dans le travail

Au cours de leur activité de travail dans les ateliers, les élèves produisent des activités non prescrites par l'enseignant dont la visée première est celle de jouer. Comme nous l'avons

vu précédemment, ces actions ludiques enchevêtrées dans les actions plus scolaires attendues de l'enseignant, sont pour la plupart des actions sociales de jeu.

Si, par leur caractère caché, tous ces jeux sociaux spontanés et déviants ne sont pas connus de l'enseignant, ce dernier pour autant autorise l'émergence de certains d'entre eux dans une certaine mesure. Pour lui cette marge de liberté d'action, d'autonomie, laissée aux élèves est une condition pour qu'ils s'engagent dans l'exercice prescrit et maintiennent leur adhésion au travail sans se « *mettre à l'écart* ». Même si l'enseignant avoue ne pas voir toutes les activités déviantes des élèves, il connaît leur existence et comprend leur nécessité. Il considère que ces jeux ponctuels sont l'élément qui fait s'engager ou décrocher les élèves de la situation. À propos de l'atelier d'apprentissage de la roulade, l'enseignant dit explicitement :

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

Par son expérience, l'enseignant a appris à repérer et tolérer certains décrochages « bénins », dont il sait qu'ils ne vont pas fragiliser l'activité collective de travail de la classe. Paradoxalement, les activités parallèles sont considérées comme stabilisatrices du collectif au travail : pour l'enseignant, elles permettent que les élèves restent engagés dans une activité d'étude. L'enseignant sait notamment que ces amusements ont lieu entre deux temps de travail et que souvent ils vont s'estomper d'eux-mêmes par lassitude des élèves. Autrement dit, il connaît le mode de fonctionnement des élèves, il sait qu'ils vont tenter de faire l'exercice puis qu'ils vont décrocher vers des activités déviantes, et ensuite revenir au travail demandé. D'ailleurs, l'analyse des comportements des élèves en classe, d'après les enregistrements audio-visuels, montre à plusieurs reprises que les élèves reviennent d'eux-mêmes, spontanément, à l'exercice demandé. L'enseignant explique à ce propos :

Enseignant : « *Avec ce public, si tu étais hyper rigide là-dessus (en empêchant toutes autres activités), tu te postes là (devant eux), ils vont faire : un passage, deux passages (puis ils vont te dire) "ah, monsieur c'est barbant, je veux plus rien faire" ».*

Finalement, l'enseignant tolère ces décrochages fugaces pour éviter un décrochage définitif des élèves du travail. Ces micro-décrochages, émergeant des pratiques prescrites, se caractérisent par des jeux collectifs entre pairs qui demeurent furtifs et imbriqués dans les activités scolaires. Pour l'enseignant, ils restent dans un registre d'activité acceptable ou faiblement répréhensible tant qu'ils ne dépassent pas certaines limites.

6.2. L'enseignant sait juger *in situ* de la viabilité de l'engagement de la classe au travail

L'enseignant contrôle en continu que ces formes d'actions collectives de jeu restent éphémères, ne nuisent pas à la réalisation du travail demandé et ne dégradent pas les relations de travail entre les élèves. Il surveille alors l'évolution de la situation de classe et intervient lorsque les élèves dépassent un seuil limite qu'il ne peut plus tolérer. Ce seuil limite mettant en danger l'organisation collective de la classe et qu'il a appris à interpréter grâce à son expérience, se révèlent dans trois cas de figure.

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 activités de travail demeurent majoritaires. Lorsqu'il observe ce type de jeu en groupe, il surveille qu'il ne dure pas et reste occasionnel. Dans le cas où il voit qu'à plusieurs reprises un élève a une

activité déviante, il va calmement lui rappeler le travail à faire. Son intervention peut aussi se manifester par une simple présence physique : il circule alors rapidement entre les ateliers pour montrer aux élèves qu'il est là.

Enseignant : « *C'est acceptable là quand c'est dans le cadre de l'amusement et qu'ils n'abusent pas entre deux passages de travail.* » (...) « *S'ils ne font que ça (s'amuser), là j'interviens* »
(...) « *J'interviens juste en disant : "il y a quand même un travail à effectuer, un petit peu de sérieux"* »
(...) « *Lorsqu'ils abusent, il faut leur montrer une certaine présence* ».

Deuxièmement, l'enseignant contrôle que ces activités ludiques ne s'étiolent pas en agitation générale, source de conflits. Il précise qu'il reste très vigilant au déroulement des jeux dans les groupes, car avec ces élèves la situation peut vite dégénérer. Il intervient alors avant que le conflit ne prenne des proportions importantes.

Enseignant : « *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'énerve, là j'interviens* ».

Il repère rapidement quels types de rapports sociaux se jouent dans les ateliers. Ses indicateurs sont basés sur 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 rigole, s'il est insultant... C'est en fonction de signes corporels et langagiers manifestés par l'élève chahuté que l'enseignant évalue la situation.

Troisièmement, l'enseignant surveille que les élèves ne se mettent pas en danger physique. Les situations où l'élève se met lui-même en danger ou met en danger un camarade portent un caractère d'urgence d'intervention pour l'enseignant. Ce dernier précise notamment qu'il stoppe immédiatement l'activité en criant le nom de l'élève concerné.

Enseignant : « *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 peuvent se blesser en voulant chahuter. Par exemple, c'est le cas d'Aris, un élève de la classe, qui fait un croche-pied ou qui pousse le trampoline pour l'écarter au moment où Soufiane s'apprête à sauter. Il porte alors une vigilance particulière à ces moments propices où les élèves se font des « coups en douce » pour se faire tomber, pour faire peur ou pour générer des sensations.

Enseignant : « *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 ».*

7. Discussion : l'émergence d'une configuration d'activité collective de travail dans la classe

Cette étude visait à comprendre comment installer et maintenir au travail une classe en Réseau ambition réussite, durablement au cours d'une leçon, avec des élèves difficiles et peu enclins à s'engager dans une activité d'étude. La situation étudiée était une situation de travail par ateliers, nécessitant pour être viable a) une coopération minimale entre élèves à chaque atelier, b) une coordination des actions entre groupes, et c) une autonomie à travailler en partie seul sans la présence physique continue de l'enseignant.

Notre étude de cas a montré que par son geste professionnel consistant à exploiter les activités déviantes des élèves pour les faire apprendre, l'enseignant rend viable une activité collective de travail dans la classe. En émerge alors une configuration d'activité collective (Elias, 1970/1991 ; Veyrunes, 2005), propice au travail, qui provient de l'articulation des activités individuelle, celle de l'enseignant (son geste professionnel d'ouverture et fermeture des déviances) et celle des élèves (alternance de séquences d'actions scolaire, ludiques et d'errance).

7.1. Une empathie de l'enseignant à la situation de classe : entre ouverture et contrôle des déviances

Le geste professionnel repéré ici chez l'enseignant est d'accepter l'émergence de certaines interactions ludiques spontanées pour faire advenir un contexte d'apprentissage stable (Allen, 1986). Ces quelques décrochages ne sont pas bannis systématiquement, au contraire ils vont permettre aux élèves de rester engagés durablement dans l'activité de travail à l'atelier. L'enseignant connaît le fonctionnement de ses élèves en difficulté, il sait qu'ils ont besoin d'exutoire entre leur court temps de concentration.

L'enseignant ne considère pas la question pédagogique du contrôle de l'ordre en classe et des attitudes civiques des élèves, comme une condition première à laquelle serait subordonnée la question didactique des apprentissages scolaires (Armand & Gille, 2006 ; Davisse & Rochex, 2001). Pour lui, ces deux éléments font partie du même acte professionnel, qu'il traite de manière indissociable et complémentaire. Sa position va encore plus loin en considérant que l'activité d'apprentissage des élèves est un tout composé à la fois d'activités de travail et d'activités parallèles de transgressions.

7.2. De la professionnalité de l'enseignant à la question de la professionnalisation

Deux voies de professionnalisation peuvent être considérées. Tout d'abord, cette étude permet de montrer que l'activité de ces élèves en RAR n'est pas totalement imprévisible, malgré la variabilité extrême de leur engagement au fil d'une leçon : elle a une organisation typique triadique, structurée à partir de séquences de jeux sociaux entre pairs, de travail scolaire et d'une errance attentiste. Sachant cela, l'enseignant peut repérer, identifier et interpréter les comportements des élèves et aussi comprendre leur dynamique. L'activité des élèves paraît ainsi moins obscure et moins imprévisible, ce qui pourra rassurer l'enseignant par rapport à cette « normalité » particulière aux RAR.

Ensuite, l'autre voie de professionnalisation pourrait être que les enseignants apprennent à identifier et interpréter les situations potentiellement dangereuses pour la viabilité de l'activité collective de travail dans la classe. Comme nous l'avons identifié, le geste professionnel de l'enseignant étudié s'appuyait sur des actions signifiantes telles que : repérer la réaction de l'élève qui se fait embêter (ne pas intervenir si cela ne pose pas de problème de sécurité ou si l'élève embêté s'amuse aussi), accepter ponctuellement ou provisoirement le rythme de travail imposé par les élèves (observer la durée de leurs actions, éviter d'interrompre le cours de l'activité si les déviances restent furtives). Cela pourrait éviter le sentiment d'impuissance et la souffrance que vivent certains enseignants dans ces contextes difficiles de travail (Monfroy, 2002). Au lieu d'essayer en vain de stopper toutes les activités déviantes des élèves, il peut paraître intéressant de déculpabiliser les enseignants novices en leur faisant comprendre qu'il n'est pas possible de toutes les contrôler et qu'il n'est pas toujours souhaitable de toutes les sanctionner, au contraire les élèves en ont besoin. Pour se

faire, il est pertinent, lorsqu'un comportement déviant est repéré, d'attendre de voir sa durée, sa fréquence et son évolution, avant d'intervenir. D'après l'analyse de cette expérience d'enseignant expérimenté, il pourrait sembler inutile d'intervenir systématiquement lors d'une déviance furtive, d'autant plus si l'élève retourne de lui-même au travail. L'observation et l'identification de la récurrence des déviances peuvent être des pistes de professionnalisation dans ces contextes difficiles.

Bibliographie

Allen, J.D. (1986). Classroom management : Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.

Armand, A., & Gille, B. (dir.). (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport n° 2006-076 conjoint Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). France : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Bucheton, D. (2004). Présentation et problématique générale du symposium : la réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves. *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août.

Davisse, A., & Rochex, J.-Y. (2001). *"Pourvu qu'ils m'écoutent..." : discipline et autorité dans la classe*. Créteil : CRDP.

Davisse, A. (1999). L'EPS et la violence en milieu scolaire. In B. Carnel, R. Dhellemmes & R. Hodique (dir.). *La violence, l'école, l'EPS*. (pp. 10-19). Paris : Editions Revue EP.S.

Elias, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora.

Filippi, G. (1994). *La construction collective de la régulation du trafic du RER. Étude ergonomique dans une perspective de conception de situation d'aide à la coopération*. Thèse de doctorat en ergonomie, Paris: Université Paris Nord.

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.

Guérin, J., & Pasco, D. (2006). *Activité dissimulée d'un décrocheur de l'intérieur en mathématiques*. CRAP, *Cahiers pédagogiques*, 444.

Grisson, B. (1998). *Structures de raisonnement dans un laboratoire de Neurobiologie du Développement : étude dans une perspective d'écologie cognitive*. Thèse de doctorat, EHESS.

Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19, Aix-en-Provence.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Marcel, J.F., & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- 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.
- Piéron, M. (1982). L'observation des enseignants. L'observation de la classe. *Revue EP.S*, 173, 14-18.
- Piéron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Ital J Sport Sci*, 12, 4-17
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Theureau, J. (1992/2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, P. (2005). Les configurations d'activité, un niveau d'organisation de l'activité en classe : un exemple en lecture au cycle 2 de l'école primaire. Actes du Colloque international Recherche(s) et Formation, Nantes, Février.
- von Cranach, M., Kalbermatten, U., Indermühle, K., & Gugler, B. (1982). *Goal directed action*. London: Academic.