

Compte rendu de manifestations scientifiques

Sixièmes « Journées Alain Durey » - Analyse de l'activité en contexte

28 Mars 2013, Créteil

Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS

Chantal Amade-Escot

Université Toulouse 2 – Le Mirail, UMR EFTS, MA 122

p. 82

Cours d'action et données quantitatives : l'analyse de l'activité collective

Jérôme Bourbousson

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance »

(EA 4334), Université de Nantes

p. 89

Activité technique en contexte sportif : point de vue en technologie des pratiques physiques sportives et artistiques

Daniel Bouthier

Laboratoire « Cultures, Education, Sociétés »,

équipe « Vie Sportive » (EA4140)

Université de Bordeaux

p. 94

« L'activité » des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe

Jacques Méard, LAMHESS, EA 6309,

Université Nice Sophia Antipolis

p. 99

Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS

Chantal Amade-Escot

Université Toulouse 2 – Le Mirail, UMR EFTS, MA 122

Depuis les premiers travaux en didactique des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) et de l'éducation physique et sportive (EPS), les chercheurs se sont attachés à décrire et comprendre l'activité des acteurs en contexte, qu'ils soient enseignants, entraîneurs ou intervenants dans le monde sportif ou éducatif. Cette contribution aux 6^{ème} « Journées d'Etude Alain Durey » (JAD) se situe dans le prolongement des premiers travaux menés à l'INRP par Jacqueline Marsenach et Robert Mérand. Les recherches de ces pionniers, irrigués des débats menés avec Daniel Bouthier et Alain Durey au sein du DEA « *Enseignement et Diffusion des Sciences et des Techniques* » (ENS Cachan, Université Paris XI, INRP) ont constitué le creuset d'un programme de recherches descriptives et compréhensives qui sont aujourd'hui poursuivies sous couvert du cadre théorique de l'action conjointe en didactique (TACD). Les recherches en intelligibilité conduites dans ce cadre théorique et selon les méthodologies d'observation « du » didactique ordinaire qui y sont associées, visent à rendre compte du fonctionnement des systèmes didactiques classiquement définis comme système ternaire d'interactions (Brousseau, 1998). Pour ce faire, elles s'attachent, entre-autre, à documenter à partir d'analyses *in situ*, l'intentionnalité et les significations accordées par les acteurs aux savoirs mis à l'étude et les manières dont ces derniers agissent et co-agissent au fil de l'évolution de la relation didactique. Il ressort de ces prémices que « *l'analyse de l'activité en contexte* », thème de ces 6^{ème} JAD, est au cœur des recherches menées. Soulignons par ailleurs leur caractère comparatiste qui amène les didacticiens s'inscrivant dans ce courant, à étudier d'autres systèmes didactiques que ceux relevant de l'enseignement scolaire de l'EPS. Ce programme de recherche sur l'intervention en sport considère avec d'autres (Musard, Loquet et Carlier, 2010), que l'activité humaine se déploie toujours dans une culture et dans des collectifs qui lui donnent sens. Ainsi la « pratique » - même la plus individuelle - est toujours tissée dans des rapports intersubjectifs et par rapport à des

œuvres. Elle ne prend sens et épaisseur que dans le cadre de transactions impliquant divers acteurs, d'où l'idée « d'action conjointe ».

Avant d'indiquer, comme y invite la thématique centrale de ces journées d'étude, quelques liens possibles entre les recherches développées dans ce programme et la question plus générale de la formation des intervenants en sport, présentons en quelques mots la TACD et son émergence au sein de l'approche comparatiste en didactique telle qu'elle est développée depuis une dizaine d'années.

Bref aperçu de la théorie de l'action conjointe en didactique

La notion d'action conjointe en didactique apparaît dans les années 80. On en trouve l'origine dans la thèse de Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1986) qui montre la nécessité empirique de prendre en considération à la fois les actions des élèves et des enseignants pour accéder à la compréhension des phénomènes didactiques. Cette option théorique est aussi celle des premières recherches en didactique de l'EPS, dont l'originalité est d'avoir mis en évidence que l'enseignant n'enseigne, à proprement parler, que lorsqu'il régule l'activité des élèves aux prises avec des situations d'apprentissage (Marsenach et Mérand, 1987 ; Marsenach, 1989). C'est dans la lignée de ces différents travaux qu'émerge, au tournant des années 2000, la TACD alors que se profile un mouvement comparatiste (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). Le postulat central est que les phénomènes transpositifs sont le résultat d'une co-activité entre professeur et élèves relativement à des enjeux de savoirs, d'où l'expression « théorie de l'action conjointe en didactique ». D'un point de vue formel, ce cadre théorique est structuré autour de quelques positionnements théoriques fondamentaux auxquels sont associés des descripteurs permettant l'analyse des corpus :

- S'inscrivant dans les perspectives épistémologiques contemporaines des sciences humaines et sociales, il fait sien les postulats actionnel, culturaliste et non dualiste de ces courants de pensée. Pour résumer, la TACD emprunte ses principaux concepts aux théorisations didactiques antérieures, en particulier celui de « transposition didactique » et son actualisation *in situ* appréhendée sous couvert de la dialectique « contrat/milieu didactiques ». De ce point de vue la TACD marque un « tournant actionnel » dans l'analyse des phénomènes transpositifs et la prise en compte des sujets impliqués dans les transactions qui y sont associées. La fonction du modèle théorique est de rendre intelligible la dynamique interactionnelle (Blumer, 1969 ; Goffman, 1967) présidant aux processus didactiques. Partant de l'idée que l'action didactique conjointe est « située », le

eJRIEPS 30 juillet 2013

modèle développe une approche pragmatiste (Mead, 2006) tout en s'inscrivant dans la perspective historico-culturelle de l'interactionnisme social (Bronckart, 2005).

- La TACD articule plusieurs outils analytiques, qui sont des descripteurs de l'action conjointe. Leur fonction est de rendre compte de la manière dont, au fil du temps didactique, les inter-actants co-construisent un milieu à la fois, matériel, symbolique et social à partir duquel s'élabore une référence. Car « toute situation d'enseignement est l'occasion de donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées en activités. Le processus d'enseignement est dès lors censé recréer certaines conditions à même de permettre l'émergence d'« expériences » jugées compatibles avec les pratiques de références qui sont à l'œuvre dans la culture humaine » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, Fluckiger, 2007, p. 53). Ces descripteurs sont de deux ordres : ceux qui rendent compte de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) ; ceux qui marquent les dynamiques évolutives (les genèses) du milieu, du temps didactique (avancée ou stagnation des savoirs au fil des transactions) ainsi que celle des places et des responsabilités de chacun dans ces processus interdépendants (pour un développement voir Sensevy, 2007).

Indications méthodologiques

Le tournant pragmatiste et actionnel qui caractérise la TACD marque le refus d'un point de vue substantialiste et mentaliste sur les savoirs et valorise une analyse ascendante de la transposition didactique articulant délibérément les dimensions interactionnelle et épistémique des situations observées. Pour ce faire, le protocole méthodologique combine des entretiens et des observations *in situ*. L'analyse épistémologique s'intéresse aux savoirs en jeu dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage et à leur évolution au fil des interactions à partir de descriptions produites par le chercheur. Il s'agit de confronter les possibles d'un dispositif donné, possibles mis en évidence par le biais d'une analyse *a priori* et les effets observés du dispositif tel que réalisé (analyse *a posteriori*). L'analyse *a priori* consiste à déterminer quels sont les enjeux de savoirs mis à l'étude. Sa fonction est épistémique et exploratoire. Il s'agit d'anticiper l'univers des possibles et d'établir en quoi la tâche peut constituer (ou non), sous certaines conditions, un milieu favorable aux savoirs visés (Amade-Escot, 2007). L'analyse interactionnelle vise à rendre compte du processus d'actualisation du milieu et du contrat au fil des transactions. L'évolution du système didactique est documentée à partir des descripteurs de l'action professorale (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et du triplet des genèses. Cette analyse,

eJRIEPS 30 juillet 2013

menée par le chercheur, est triangulée avec un autre ensemble de données visant à prendre en considération le point de vue des acteurs. Il s'agit de suspendre les catégories théoriques de l'analyse du chercheur pour se rendre sur le terrain de l'autre afin d'accéder au sens qu'il attribue à son action à partir d'un ensemble d'entretiens (pour un développement, voir Leutenegger, 2009).

C'est dans la mise en tension de ces analyses que s'élabore l'interprétation. Elle renvoie à la nécessité – dès lors que l'on veut rendre compte de l'action – de distinguer pour mieux les articuler ce qui relève du langage du modèle et de la sémantique naturelle de l'action (Ricœur, 1977). Il s'agit donc de produire une description de l'action qui puisse rendre compte à la fois du sens pour le sujet (sémantique naturelle de l'action) et de(s) signe(s) pour le chercheur (logique du modèle). C'est pourquoi, le processus interprétatif croise deux points de vue celui extrinsèque du chercheur et celui, intrinsèque à l'acteur (Brière-Guenoun et Amade-Escot, 2010). Ce croisement a pour but de ne pas dilater démesurément le poids accordé à la capacité interprétative du sujet, tout comme il permet de ne pas attribuer à celui que l'on observe, le sens donné par celui qui est en position d'observateur.

En quoi la TACD a-t-elle une pertinence pour discuter des rapports entre recherche et formation ?

Globalement on peut considérer que la formation didactique des intervenants en sport et en EPS a été principalement construite sur l'idée - fort pertinente par ailleurs – d'une transformation des rapports aux « savoirs à enseigner » des intervenants. Ce postulat, plus ou moins implicite, s'appuie sur les constats établis par nombre de recherches de la nécessité de renouveler les savoirs ou les conceptions des intervenants à propos des contenus de leur intervention. Mais il reste à s'interroger sur les modalités à partir desquelles le changement escompté est envisagé. Les rapports entre recherche didactique et formation des enseignants d'EPS ou des intervenants en sport ont été souvent pensés à partir de dispositifs ou de postures visant à assurer un contrôle épistémologique sur les savoirs ou les formes de pratiques retenus pour l'intervention. De nouvelles propositions de contenus ont ainsi fait l'objet d'expérimentation et ont été validées par diverses formes de recherche : recherche-actions (proposant des innovations contrôlées sur des ensembles d'objectifs, de contenus et de démarches), essais-évaluation de prototypes d'enseignement ou d'entraînement, ingénieries didactiques, etc. Leurs visées stratégiques concourent à un projet plus vaste de re-historicisation et de resocialisation des contenus de l'intervention, dont on présuppose qu'il est à-même de

eJRIEPS 30 juillet 2013

réduire les difficultés rencontrées par les intervenants. Du point de vue de l'articulation « recherche » et « formation » didactiques, on se situe là dans une approche descendante des phénomènes transpositifs qui valorise la dimension épistémique de la formation selon une conception de la circulation des savoirs entre la recherche et la formation qui « oublie » leur nécessaire re-location dans l'action (voir par exemple sur ce dernier point, les recherches en formation didactique des enseignants d'EPS menées par Dugal, 2008). L'approche ascendante sous-jacente à la TACD suggère de nouvelles voies pour penser l'articulation entre recherche didactique et formation des intervenants. Elles ont été ouvertes par une inflexion du travail scientifique en didactiques des disciplines apparue au tournant des années 2000 autour de l'analyse des pratiques des intervenants. Il convient aussi de souligner les apports, dans le domaine de l'entraînement, des travaux développés sous couvert de la didactique professionnelle et de la technologie des APSA (Bouthier, 2008). Pour sa part, c'est en déclarant que le « lieu d'investigation des phénomènes de transposition didactique [ne se situe] ni (que) dans les savoirs ni (que) dans les sujets – enseignants et apprenants – mais dans leur action conjointe » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 408) que la TACD reconsidère fondamentalement les liens entre recherche et formation didactiques. Le sens que prennent les savoirs pour les sujets (dans les espaces didactiques scolaires ou non scolaires) est fortement lié aux modalités de leur co-production en situation au regard des pratiques culturelles qui les légitiment.

En pointant que les savoirs sont co-construits, en mettant en évidence la dynamique contractuelle différentielle de cette construction, en se rendant sensible enfin, aux processus sémiotiques sous-jacents, la TACD propose de (re)penser la formation des intervenants à partir de l'analyse des pratiques conjointes des acteurs de la relation didactique. Pour autant, cette entrée par l'observation de l'action conjointe ne laisse pas de côté la dimension épistémologique d'analyse des savoirs ; au contraire, elle la valorise dans la mesure où c'est à la lumière de cette dernière qu'elle peut dire quelque chose de la dimension interactionnelle des processus observés. Ce parti-pris impose de réexaminer le statut de l'expérience didactique des intervenants au fil du temps. Il a aussi pour conséquence un changement des rapports entre recherches didactiques et formation des intervenants. C'est donc bien dans le cadre d'analyses didactiques de la pratique que l'on peut penser les relations entre recherche(s) et formation à l'intervention, mais à condition de ne jamais perdre de vue les dimensions historiques, culturelles et épistémiques des contenus de cette intervention.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue E.P.S.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *Revue eJRIEPS*, 15, 44-59.
<http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal15/Bouthier%20eJ%2015.pdf>
- Brière-Guenoun, F. & Amade-Escot C. (2010). Analyse in situ des savoirs mobilisés par un professeur d'éducation physique et sportive dans l'interaction didactique. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 32(2), 311-333.
- Bronckart, J.P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Carnet des sciences de l'éducation. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Textes rassemblés et préparés par Balacheff, Cooper, Sutherland, Warfield, Grenoble : la pensée sauvage
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London.
- Dugal J-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *eJRIEPS*, 14, 7-21.
http://www.fcomte.iufm.fr/CD_RENTREE_2007/rentree/RECHERCHE/ejrieps/ejournal14/sommaire.htm
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. New-York: Doubleday
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang
- Marsenach, J. (1989). Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, 89, 7-10.
- Marsenach, J., Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Rapport scientifique. N°2. Paris. INRP.
- Mead, G.H (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF, traduction de D. Cefaï et L. Quéré.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L., et Sensevy. G. (Eds. 2002) Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141.
- Musard, M., Loquet M. et G. Carlier (Eds) (2010). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris: Aris & Editions de la revue EP.S.

eJRIEPS 30 juillet 2013

Ricœur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS

Schubauer-Leoni, M.L. (1986). *Maître-élève-savoir : Analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation Université de Genève.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G.Sensevy, et A. Mercier, (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses Universitaires.

Sensevy, G. (2007) Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires.

Cours d'action et données quantitatives : l'analyse de l'activité collective

Jérôme Bourbousson

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334), Université de Nantes

Introduction

La coordination des activités des partenaires d'une équipe est indispensable à la recherche de l'efficacité collective, et participe au fait qu'une « équipe experte » ne se réduise pas à « une équipe d'experts ». L'étude des processus sous-jacents à cette coordination interpersonnelle est l'objet des travaux de recherche qui seront présentés. Ils sont menés dans le cadre de l'ergonomie cognitive des situations sportives, menant de front des enjeux de connaissance et de conception et s'inscrivent plus spécifiquement dans le programme de recherche du Cours d'Action (Theureau, 2006). Ce programme de recherche fonde son épistémologie dans le recueil de données sémiologiques, associé à des analyses généralement qualitatives et compréhensives. La présente contribution défend l'intérêt pour l'épistémologie usuelle du cours d'action de faire un « pas de côté » en direction des méthodes quantitatives (Bourbousson, Cogé, R'Kiouak, 2013), et ce afin notamment de soumettre les interprétations des résultats qualitatifs à une analyse statistique minimale.

Le programme de recherche du cours d'action

Introduit en sciences du sport depuis maintenant une quinzaine d'années, le programme de recherche du cours d'action peut être qualifié d'anthropologie cognitive située. Dans ce cadre, l'étude des situations sportives se réalise dans l'esprit originel de l'anthropologie et en référence à une conception située de la cognition (voir Theureau, 2006, pour un développement plus approfondi). L'activité du sportif est considérée comme constituant un tout dynamique (ne séparant pas connaissance, émotion, attention, perception, action, communication et interprétation), changeant continuellement (du fait de l'expérience acquise par les acteurs et des changements dans leur situation), irréductiblement individuelle et collective (même lorsque l'acteur agit de manière isolée, son activité intègre celle d'autrui), incorporée et située (au-delà de toute séparation entre corps, esprit et situation matérielle) et cultivée (cette activité mobilise l'expérience de l'acteur et une culture partagée avec d'autres acteurs). Au total, il s'agit d'appréhender l'activité cognitive

eJRIEPS 30 juillet 2013

comme une totalité située dans son contexte de réalisation. Dans ce cadre, les méthodes issues de l'anthropologie (observation, entretiens, analyse qualitative et compréhensive) ont inspiré pour beaucoup les observatoires de l'activité.

A cette épistémologie anthropologique, s'ajoute quatre hypothèses ontologiques qui vont contraindre les modalités d'étude de l'activité et de son contexte : (1) *l'hypothèse de l'énaction*, pour laquelle (a) un acteur, comme tout système vivant, est un système autonome, (b) l'activité d'un acteur est construite par lui à chaque instant comme une interaction avec sa situation, (c) cette interaction est asymétrique, en ce sens que l'acteur n'interagit qu'avec les caractéristiques contextuelles qui sont pertinentes du point de vue de son organisation interne. Par conséquent, une analyse pertinente de l'activité cognitive d'un acteur doit prendre en compte la dynamique interne de l'acteur, c'est à dire sa perspective propre, son histoire et ses projections ; (2) *l'hypothèse de la conscience préreflexive*, selon laquelle du couplage asymétrique entre un acteur et le contexte émerge, comme un effet de surface, une conscience préreflexive (autrement dit un flux continu d'attentes, d'interprétations, de ressentis, de focalisations). Hypothèse héritée de la phénoménologie, la notion de conscience préreflexive renvoie à la capacité d'un acteur à témoigner de ce qu'il vit et des significations qu'il construit en situation. Ce témoignage (e.g., sous forme d'explications, de monstrations, de mimes, de récits) permet un accès à l'activité de l'acteur au filtre des significations qu'il construit au cours de ses interactions en situation ; (3) *l'hypothèse de l'articulation collective des activités individuelles*, qui prolonge les deux premières en direction de l'activité collective. L'activité collective est analysée en respectant le caractère autonome de chaque acteur, en ce sens que plusieurs acteurs évoluent dans un monde potentiellement partagé, et l'analyse se concentre sur les modes d'articulation de ce qui est ou n'est pas significatif pour chacun dans le contexte en fonction de sa perspective propre ; et (4) *l'hypothèse de la multiplicité et de la complexité des contraintes et effets de l'activité humaine*, pour laquelle le couplage asymétrique d'un acteur avec son contexte est contraint dans sa dynamique à la fois par des perturbations relevant du corps de l'acteur (e.g., fatigue musculaire), de sa situation (e.g., interpellation par un autre acteur), ou de sa culture (e.g., habitudes d'interprétation). La dynamique de ce couplage a également des effets contextuels pouvant relever de la même complexité. Des méthodes très variées peuvent être intégrées dans l'analyse afin de rendre compte de certaines de ces contraintes et/ou effets contextuels.

Quel recours aux méthodes quantitatives ?

A partir des constats selon lesquels d'un côté les données qualitatives sont le plus souvent l'objet des investigations, et de l'autre les analyses compréhensives sont généralement le moyen par lequel sont formulées les interprétations relatives à l'activité analysée, nous nous proposons d'illustrer deux voies de mobilisation de l'approche quantitative dans l'analyse de l'activité collective : (1) quantifier les données subjectives pour les soumettre à des analyses quantitatives, et (2) quantifier les contraintes et effets extrinsèques de l'activité collective pour identifier des patterns comportements.

Quantifier les données subjectives

Relativement à cet axe, nous avons récemment argumenté l'heuristique d'une « réticulation de l'articulation des cours d'expérience » (Bourbousson *et al.*, 2013). Le travail de transformation des données sémiologiques en données quantitatives et relationnelles vise à réduire l'activité collective de chaque instant à une matrice (i.e., réseau). A partir de ces matrices, une multitude d'indicateurs issus par exemple de la *Social Network Analysis* (SNA, Wasserman & Faust, 1994) peuvent être calculés, et rendre compte notamment de phénomènes se produisant à différents niveaux d'analyse (i.e., macro, méso, micro). Sur la base de ce travail, la dynamique même de l'activité collective est appréhendable à partir d'une analyse de séries temporelles (associées à chaque indicateur calculé) témoignant de phénomènes variés. L'analyse des relations entre les séries temporelles permet de soumettre à l'analyse statistique la question de la relation entre les différents niveaux d'organisation de l'activité collective. Dans la mesure où l'intérêt de cette approche réside dans l'identification de phénomènes complexes difficilement appréhendables à partir d'une analyse compréhensive, une illustration des types de traitements statistiques, de leur heuristique, et de la manière dont ils peuvent venir contester/réviser les interprétations formulées par une analyse compréhensive sera l'objet de la présentation.

Quantifier les contraintes et effets contextuels

Relativement à cet axe, nous avons mis en œuvre des modalités d'analyse des patterns comportementaux à partir de « données positionnelles » (i.e., spatialisation des déplacements des joueurs sur le terrain à partir de l'identification de leurs coordonnées de position) et d'une mobilisation d'outils issus de la théorie des systèmes dynamiques (Bourbousson & Fortes, 2012). Le potentiel d'un travail de ce type sur des indicateurs

eJRIEPS 30 juillet 2013

comportementaux susceptibles de décrire différents niveaux d'analyse a été testé récemment en basketball dans l'analyse des contraintes et effets de l'activité de prise de décision (i.e., décision de driver) (Bourbousson, Deschamps, & Travassos, soumis). L'idée générale est de réduire l'analyse de la dynamique comportementale collective à l'analyse de séries temporelles. Ces séries temporelles relèvent alternativement de la coordination attaquant-défenseur (i.e., phase relative entre les deux joueurs), ou de la coordination des deux équipes (i.e., phase relative entre les deux centres de gravités, phase relative entre les deux indices d'étirement, indice d'étirement relatif). L'analyse permet ensuite d'identifier le « niveau » de l'activité collective qui contraint l'activité individuelle, et/ou celui qui est subséquent entaché par cette activité. L'identification de ces contraintes et/ou effets de l'activité peut être réalisée de façon synthétique afin d'identifier statistiquement les patterns récurrents sur l'ensemble de la dynamique d'activité traitée, ou plus localement pour décrire les caractéristiques du contexte (i.e., le « bain » de coordinations interpersonnelles) dans lequel s'inscrit l'activité à un moment t.

Quid de l'approche qualitative ?

Si les travaux que nous menons actuellement visent à dresser des perspectives innovantes, notamment dans le recours aux approches quantitatives, il reste important de préciser la place de l'approche qualitative. Tout d'abord, dans l'idée d'une quantification des données sémiologiques, l'approche qualitative est première. Elle renvoie au primat de l'intrinsèque (Première hypothèse ontologique) en respect du postulat énoncé. L'approche quantitative constitue seulement un « pas de côté » (Bourbousson *et al.*, 2013), et le retour (après mobilisation de l'approche quantitative) au corpus de données qualitatives issues de l'analyse sémiologique princeps est heuristique pour donner corps aux suggestions statistiques, et décrire la complexité de l'activité investiguée. Ensuite, dans l'idée d'une quantification des comportements de coordination collective, l'approche quantitative renvoie uniquement à l'analyse de la dynamique contextuelle, ne saurait être suffisante en elle-même, et constitue plutôt un corpus riche dans lequel l'analyse sémiologique conventionnelle pourra puiser pour rendre compte de la multiplicité et de la complexité des contraintes et effets de l'activité humaine (Quatrième hypothèse ontologique).

Quelles pistes pour l'intervention dans les APS ?

Sur le plan des implications dans le champ de l'intervention en STAPS, si nos travaux sont encore insuffisants pour argumenter avec consistance un renouvellement des pratiques, ils questionnent en plusieurs points nombre de pratiques usuelles dans l'entraînement. Ils questionnent tout d'abord les formes de *mutualawareness* qui sont recherchées au sein de l'équipe pour faciliter la coordination des activités (i.e., entre modèle de la fleur et modèle de la chaîne, voir Bourbousson, Poizat, Saury, & Sève, 2011 pour plus de détails). Ils questionnent dans un deuxième temps le « contexte » dans lequel est enseignée l'activité décisionnelle (i.e., quelles propriétés doit avoir le « bain » de coordinations interpersonnelles dans lequel prend place l'apprentissage de la prise de décision individuelle, voir Bourbousson *et al.*, soumis).

Références

- Bourbousson, J., Cogé, G., R'Kiouak, M. (2013). Emergence et causalité descendante dans l'activité collective : Social Network Analysis et « Réticulation de l'articulation des cours d'action ». In M. Quidu (Ed.), *Les sciences du sport en mouvement : Tome II*. L'Harmattan.
- Bourbousson, J., Deschamps, T., Travassos, B. (soumis). Towards a multi-level approach of the informational constraints on a drive in basketball. *Journal of Sports Sciences*.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., Sève, C. (2011). Cognition collective : partage de préoccupations entre les joueurs d'une équipe de basket-ball. *Le Travail Humain*, 74, 59-90.
- Bourbousson, J., Fortes, M. (2012). Anthropologie cognitive et théorie des systèmes dynamiques : quelles articulations possibles dans l'analyse de l'activité collective ? In M. Quidu (Ed.), *Les sciences du sport en mouvement : Tome I*. L'Harmattan.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action: Méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Wassermann S., Faust K. (1994): *Social Network Analysis : Methods and Applications*, Cambridge University Press, New York.

eJRIEPS 30 juillet 2013

Activité technique en contexte sportif : point de vue en technologie des pratiques physiques sportives et artistiques

Daniel Bouthier

Laboratoire « Cultures, Education, Sociétés », équipe « Vie Sportive » (EA4140)

Université de Bordeaux

Introduction : pratique et activité, sortir de la confusion.

Nous distinguerons ici des pratiques socio-historiquement élaborées et des activités individuellement déployées. Ce qui ne signifie pas pour autant indépendance entre ces deux pôles. Il semble en effet possible d'avancer que les pratiques participent d'un contexte, d'une structure d'accueil et de déploiement pour les activités. Réciproquement les activités humaines paraissent largement engagées dans l'émergence et l'évolution des pratiques.

1. Des activités techniques, c'est-à-dire.

L'activité humaine est explicitée, notamment par Léontiev (1976) puis Clot (1995), à trois niveaux.

- Un premier niveau englobant renvoie aux motifs personnels d'agir eux-mêmes en relation dialectique avec les significations sociales des pratiques.
- Un deuxième niveau qui matérialise le précédent, se produit dans l'action orientée et organisée par rapport à des buts conscients retenus dans la tâche effective.
- un troisième niveau qui réalise le niveau précédent, met en jeu des opérations tacites ou explicites, constituant les moyens d'atteindre le but envisagé.

Parmi les différents types d'activités humaines possibles, certaines d'entre elles sont déployées à des fins de transformations intentionnelles, utilitaires ou symboliques. Nous parlerons alors « *d'activités techniques* » qui se manifestent, à travers des situations de production par la mobilisation d'objets techniques (outils, instruments ou artefacts) quels que soient leur nature, leurs caractéristiques, leur champ d'application (Simondon 1935), et par la mise en jeu d'une certaine technicité. Ces artefacts peuvent être de différentes natures : cognitifs (Norman 1993), matériels (Rabardel 1995), mais aussi corporels (Mauss 1936). La contribution des artefacts à la fonctionnalité et au développement de l'activité technique a été approfondie à travers sa fonction instrumentale. Il faut en effet distinguer l'artefact en tant qu'outil avec ses propriétés, créé et mis à disposition par

d'autres hommes et, l'usage et l'appropriation de cet artefact devenant un instrument de l'activité technique d'un individu singulier. L'efficacité (efficacité et économie) dans la mise en œuvre des artefacts repose sur l'acquisition de compétences spécifiques (connaissances et expériences) ou technicité qui met en jeu une rationalité (intelligence pratique), des artefacts (procédures et outils originaux), et une distribution des rôles (socio-techniques), spécifiques (Combarous 1984). Cette technicité, du point de vue de son acquisition et de son enseignement, se déploie selon Martinand (1994) à travers quatre registres interdépendants qui rendent compte à la fois de la dimension sociale et de la dimension personnelle de l'activité technique.

2. Des activités en contexte, c'est-à-dire.

Nous avons évoqué en introduction la distinction pratiques/activités en indiquant que les pratiques constituaient un des éléments contextuels des activités. Cela demande un approfondissement. La notion de contexte renvoie à des pratiques sociales historiquement et culturellement produites, accumulées et transmises, qui sont en grande partie immatérielles. Elle est à distinguer de l'environnement qui lui est physique et donc plus perceptible, qu'il soit matériel ou humain. Les activités techniques se déroulent ainsi dans le cadre de situations de pratiques instrumentées qui mettent en présence une ou des tâches prescrites avec des résultats attendus, dans un dispositif organisant un système d'outils. Ces outils ne viennent pas de nulle part, ils sont un produit social porteur de conceptions et de façons de faire cristallisées dans les pratiques. « En attribuant à un outil des finalités et des fonctionnalités conformes à celles prévues par son concepteur, l'utilisateur « récupère » en quelque sorte l'intelligence « cristallisée » dans l'artefact » (Vérillon, 2005, p. 315). « Enfin, les paramètres de la tâche dans laquelle s'inscrit l'activité instrumentée peuvent considérablement conditionner les interactions. Ainsi l'activité instrumentée développée présentera des caractéristiques différentes en situation d'apprentissage, en situation de compétition, en situation d'urgence ou en mode de fonctionnement dégradé, ou encore, selon que le projet est à dominance épistémique ou pragmatique, ou selon que l'action considérée est individuelle ou distribuée sur un collectif » (Vérillon 2005, p. 313). Considérant le sport comme une composante de la culture et une activité productive complexe, Vérillon (2005, p. 305) rappelle que « la performance est une réalisation qui implique, au-delà de l'athlète individuel ou collectif, l'existence d'un encadrement, d'une organisation, d'infrastructures qui contribuent de manière décisive à sa production ».

3. Perspectives technologiques d'analyse de l'activité en contexte sportif.

En troisième lieu nous développons quelques pistes théoriques et méthodologiques pour une analyse technologique de l'activité en contexte sportif. Si par technologie nous entendons une science humaine des techniques (Haudricourt 1987), nous considérons que la technologie des pratiques physiques sportives et artistique porte sur deux dimensions :

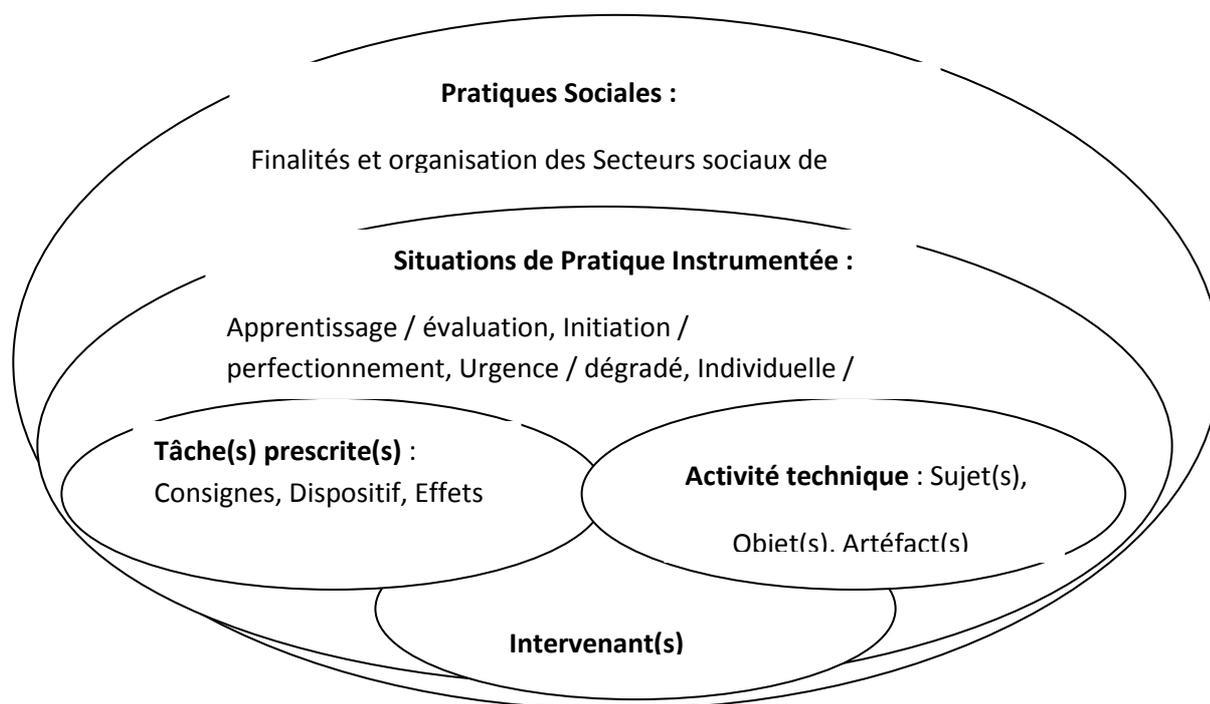
- d'une part l'analyse des techniques corporelles complexes mises en jeu dans les pratiques sportives,
- d'autre part l'analyse des techniques d'intervention mises en œuvre par l'intervenant éducatif (enseignant, moniteur, entraîneur) pour optimiser la transmission des techniques sportives (Bouthier, 1993 ; Bouthier & Durey, 1994).

Chacune d'entre elles suppose un plan central d'étude portant sur les techniques en usage et les essais techniques dans les situations de pratique instrumentées, constituées du couple tâche prescrite \Leftrightarrow activité effective en environnement naturel. Pour autant cela ne suffit pas à épuiser la connaissance, la compréhension et la capacité d'intervenir pour en transformer la performance produite. Deux autres plans d'analyse s'avèrent indispensable :

- un plan plus macroscopique éclairant les phénomènes de continuité et rupture des lignées techniques, et des axes potentiels de développement, recontextualisés notamment à travers les problèmes qu'ils visent à résoudre, les connaissances à disposition (scientifiques et professionnelles), les procédures en usage et les expériences possibles, ainsi que les organisations qui les accueillent.
- un plan plus microscopique qui nécessite d'explicitier les rapports subjectifs des sujets engagés dans les activités techniques et confrontés aux objets de la culture technique. Quelles intentions initiales, quelles focalisations, quels horizons d'attente, ces activités répondent du point de vue du sujet agissant.

Ces recherches technologiques poursuivent une finalité de transformation du système technique par l'introduction de nouveaux artefacts (corporels, matériels et/ou cognitifs). Elles supposent non seulement l'étude du processus et des procédures prévus et effectifs, mobilisés dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des essais techniques innovants, mais aussi de dégager les nouveaux savoirs technologiques ainsi mis à jour.

Schéma 1. Les pratiques sportives comme contexte et inducteur d'activités techniques.



Conclusion

L'analyse des activités techniques en contexte sportif permet d'explorer les capacités humaines de développement et de mobilisation des pouvoirs d'agir corporellement sur soi, sur autrui, et sur l'environnement physique. Elle constitue une voie spécifique d'approche de l'activité créatrice engagée dans l'intelligence pratique de transformation du monde objectif, tout en reposant sur les rapports subjectifs singuliers entretenus par chacun avec les artefacts, le système et la culture technique. Bien évidemment, en accord avec Vérillon (2005) l'activité technique déployée par chacun est impactée par les caractéristiques des situations sportives, selon qu'il s'agit de situations d'initiation, de perfectionnement ou d'excellence, d'entraînement ou de compétition, d'urgence ou de confort, en pleine potentialité ou diminuées, individuelles ou collectives, ...

Bibliographie

- Bouthier D. (1993). L'approche technologique en STAPSQ : représentations et actions en didactique des APS. HDR, Université Paris-Sud, document non publié, 117 p.
- Bouthier D., Durey A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.
- Clot Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Education Permanente*, 123, 115-123.

eJRIEPS 30 juillet 2013

- Combarnous M. (1984). *Les techniques et la technicité*. Messidor/Éditions sociales.
- Haudricourt A. G. (1987). *La technologie science humaine*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Leontiev A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.
- Leontiev A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Martinand J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *ASTER*, 19, 61-75.
- Norman D. A. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- Rabardel P. (1995). *L'homme et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Simondon G. (1935). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier Montaigne.
- Vérillon P. (2005). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives : la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305-325.

eJRIEPS 30 juillet 2013

« L'activité » des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe

Jacques Méard

LAMHESS, EA 6309, Université Nice Sophia Antipolis

Introduction

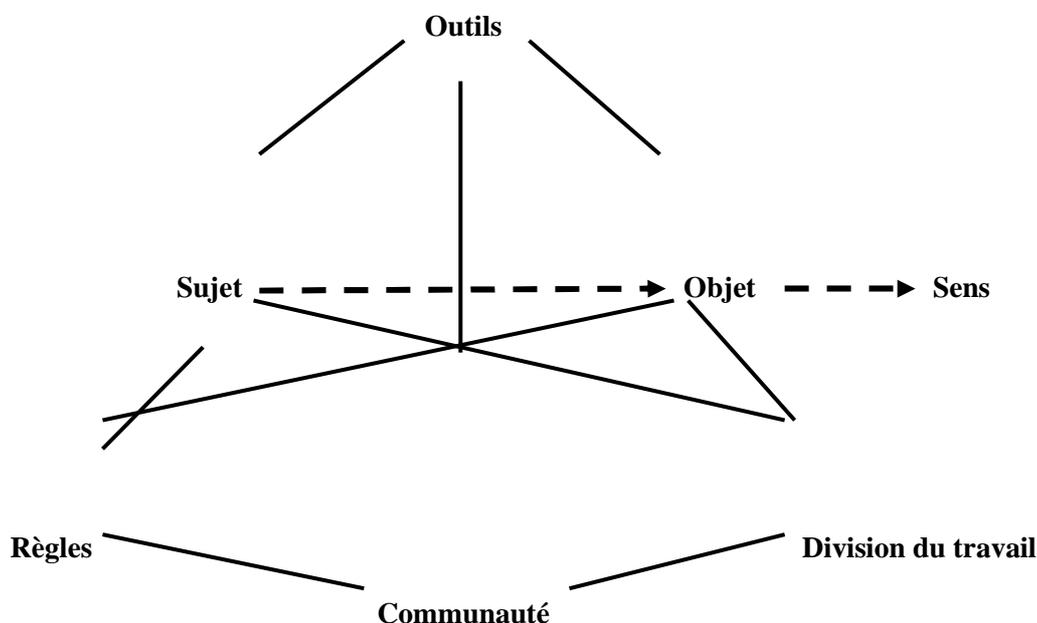
Le décrochage scolaire est le principal indicateur de la réussite et de l'échec des politiques d'éducation (Commission Européenne, 2000). Il se traduit par l'abandon prématuré du parcours scolaire, souvent à l'issue d'un désengagement progressif, un « décrochage de l'intérieur » (Bonnery, 2003) : de l'ennui, des distractions épisodiques puis fréquentes, des échecs cumulés ou mal acceptés conduisant à un désinvestissement croissant et des absences. Au-delà des facteurs de risques attribués aux élèves, plusieurs auteurs soulignent que cette dynamique se développe dans les interactions d'enseignement-apprentissage (Blaya, 2010).

Le phénomène est souvent rapporté aux mauvais résultats de l'élève mais aussi au « sens » qu'il attribue ou non au travail scolaire. Celui-ci est énoncé sous forme de règles sociales (être à l'heure, ne parler qu'après autorisation, ne pas se moquer des camarades, etc.) et disciplinaires (les contenus scolaires prennent aussi le format de règles énoncées en classe) (Méard, Bertone & Flavier, 2008). L'adolescent leur donne un sens, s'y soumet sans comprendre, les négocie ou les enfreint selon une dynamique difficilement prévisible. Les situations d'enseignement constituent des lieux de transaction à propos de ces règles (Woods, 1978 ; Strauss, 1990 ; Coulon, 1991 ; Bertone & al., 2002). Dans ce processus, les interactions entre pairs peuvent avoir des effets sur l'intégration, le dégoût ou le réengagement scolaire chez des élèves à risque de décrochage : amitiés, hostilités, harcèlement (Brown, 2010) : effet positif, en termes d'aide pour des élèves en difficulté, mais, dans la plupart des études, impact négatif des moqueries (Thornberg, 2010b), ou simplement de la comparaison des élèves dans une classe (Thijs, Verkuyten & Helmond, 2010) sur l'accrochage scolaire.

Pour comprendre la dynamique de co-construction de sens des règles du travail scolaire chez des élèves en risque de décrochage, en prenant en compte les interactions professeur-élèves, et entre élèves, nous recourons au modèle culturaliste de Leontiev (1981) et Engeström (2000) qui analysent l'évolution du « sens » en fonction de tensions

dans les systèmes d'activité (entre sujets, objets, outils, règles du travail, communauté et division du travail) (figure 1).

Figure 1. La structure de l'activité humaine (d'après Engeström, 2006)



Selon ces auteurs, c'est dans la résolution de tensions émergeant des organisations qu'un nouveau sens est possible et que de nouvelles pratiques sont introduites.

Méthode

Dans un programme de recherche¹ impliquant cinq collèges en France, nous présentons une étude d'un an avec trois enseignants expérimentés (mathématiques, technologie et EPS), et leur classe de troisième de 24 élèves de 14 à 16 ans (11 garçons and 13 filles) dont sept élèves (cinq garçons et deux filles) désignés « en risque de décrochage scolaire » par les enseignants.

Le recueil de données a consisté en de nombreuses données ethnographiques (62 heures - 42 leçons, dont 21 heures en EP (12 leçons) : interprétations à chaud, étayées par de courts entretiens enregistrés auprès des professeurs (36 entretiens) et des élèves (45 entretiens) juste après la leçon. Six leçons ont été analysées en profondeur : enregistrement vidéo, auto-confrontation avec l'enseignant concerné, interrogé à propos de ses actions en classe.

Le traitement des données s'est développé en 4 étapes :

¹ Soutenu par la « Fondation de France »

eJRIEPS 30 juillet 2013

*d'abord le corpus entier des verbalisations au cours des six leçons a été divisé en unités de transactions. Une transaction a été définie comme la séquence d'interaction incluant (a) le même objet (c'est-à-dire soit une seule règle énoncée, soit un enchaînement de règles liées les unes aux autres (par exemple, tu dois rester au bord du terrain (parce que) tu dois être prêt à entrer dans l'équipe à la prochaine rotation) et (b) les mêmes interlocuteurs ;

*ensuite les règles énoncées dans chaque unité de transaction ont été codées de façon standardisée, en dissociant (a) les prescriptions–proscriptions (“tu dois”, “tu ne dois pas”), qui pouvait prendre des formes nuancées (“ce serait mieux que tu ...”, “essaie de...”) ou présentées comme une question (“qu'est-ce que tu dois faire, là ?”); (b) les actions à faire (“faire ceci” “faire de cette façon”); et (c) les motifs (“pour”, “parce que”, “si tu ne fais pas ...”), qui étaient aussi parfois énoncées sous forme de questions (“pourquoi tu ne ferais pas de cette façon ?”). Par exemple, l'action “vous vous souvenez, pour réussir une rédaction, on définit d'abord les termes du sujet” fut codée “vous devez (a) / définir d'abord les termes du sujet (b) / pour réussir une rédaction (c)”. L'action “Silence ! Les autres classes travaillent à côté” fut codée “vous devez (a) / vous lever en silence (b) / pour laisser travailler les autres classes à côté (c)” ;

*de plus, les actions d'élèves furent observées (à partir des enregistrements) dans les unités de transaction et croisées avec les données d'entretiens pour mettre en évidence les dynamiques d'attribution de sens, en rapport avec les actions de l'enseignant (tableau de quatre volets, faisant succéder les unités de façon chronologique (Tableau 1). Volet 1 (actions et interactions verbales en classe), Volet 2 (règles codées), Volet 3 (entretien post-leçon avec l'enseignant) et Volet 4 (entretien avec l'élève) ;

*puis, chaque chercheur a interprété les leçons observées de façon indépendante en effectuant une triangulation des sources (observations, interactions verbales pendant des leçons et les entretiens) et en cherchant les tensions entre systèmes d'activité

*enfin, une triangulation des chercheurs a permis d'analyser les types de tensions, les types de dynamiques co-construction de sens, les scénarios-types en rapport avec le décrochage scolaire. Cette étape a abouti à des accords, la plupart du temps faciles à établir. En cas de désaccords, ils regardaient ensemble les éléments de la chronologie des transactions, les enregistrements des leçons et le discours de l'enseignant au cours de l'autoconfrontation.

Résultats

L'analyse des données pointe quatre tensions principales dans les systèmes d'activité analysés dans cette classe de troisième en éducation physique (Bob), mathématiques (Anne) et technologie (Eric). Ces tensions sont à la base des diverses formes de désengagement des élèves en risque de décrochage scolaire dans les systèmes d'activités.

1. Les tensions « sujet-objet-division du travail »

Dans les interactions en classe, un des éléments marquants concerne le caractère instable de l'engagement des élèves à risque de décrochage dans les tâches énoncées par l'enseignant. Ces engagements intermittents sont liés à la succession rapide de plusieurs motifs (ne pas se faire remarquer, retenir la leçon, entretenir des connivences avec certains camarades, avoir la meilleure note possible, etc.) et à la concurrence de ces motifs en fonction des circonstances.

Parmi ces motifs concurrents dans l'activité des élèves en risque de décrochage, certains sont attendus par l'enseignant, certains sont repérés mais inattendus, certains ne sont pas repérés. Le lien entre action et motif, autrement dit la relation sujet-objet est donc régulièrement source de désaccords, de malentendus qui provoquent des tensions dans le système d'activité.

2. Les tensions « sujet-outils-objet »

Dans cette dynamique d'engagements intermittents, les phases de décrochage analysées dans nos données sont aussi liées à un échec dans la réalisation de tâches. Un élève qui suit la règle du travail scolaire va à un moment se désengager de cette action parce qu'il ne peut résoudre un problème ou du fait de sa médiocre prestation. Dans ce cas l'impossibilité momentanée de réaliser ce que l'enseignant prescrit conduit à des changements de motifs (se reposer, discuter avec les copains). Le sens que l'élève attribue aux règles du travail scolaire n'est pas indépendant de son efficacité (au sens de Leontiev). Le désengagement peut concerner également l'enseignant qui, à son tour, ne maîtrise pas les outils.

3. Les tensions « sujet-objet-communauté »

Les effets de la maîtrise d'outils par l'élève sur le déplacement de l'objet de son activité touchent aussi le pôle « communauté » du système d'activité. Les interactions avec les autres élèves représentent parfois un moyen d'obtenir des ressources pour agir (en

eJRIEPS 30 juillet 2013

apportant des « opérations »). Dans certains cas (par exemple, dans certains travaux de groupe), elles peuvent également fournir l'occasion à des élèves en risque de décrochage d'agir en fonction de motifs sociaux qui permettent de prolonger leur engagement dans une situation d'apprentissage. Les données d'entretiens auprès des élèves permettent de distinguer de possibles changements de motifs (je réponds à une question à haute voix pour aider la classe à comprendre la notion / pour m'assurer que j'ai compris la notion / pour briller devant mes camarades / pour interrompre le cours en déclenchant un moment festif) qui incite souvent l'élève à changer aussi d'actions (ne plus répondre à une question à haute voix).

4. Les tensions sujet-règles-communauté

Les dilemmes sont parfois forts chez un adolescent entre le motif qui est énoncé ou suggéré par l'enseignant et qui suscite parfois son adhésion et ce qui est suggéré par la « communauté » dont il ne veut sous aucun prétexte être exclu. Les tensions proviennent de la concurrence de motifs en fonction de règles énoncées par l'enseignant et le collectif de pairs. Ces règles du collectif d'élèves sont adressées à tous et ont la particularité de ne pas être explicites, contrairement à celles du travail scolaire. Ne pas montrer d'enthousiasme pour le travail scolaire, ne pas se mettre en avant, montrer à l'enseignant que l'on a son libre-arbitre, se moquer avec les autres d'une situation ou d'une action ridicule, il existe des impératifs auxquels l'élève ne peut pas déroger, sous peine de devenir une cible de moqueries.

Discussion

En EPS particulièrement, la plupart des élèves en risque de décrochage sont finalement engagés dans le travail, suivent les règles énoncées et attribuent à leurs actions des motifs attendus par l'enseignant (j'agis pour gagner la partie, réaliser une action difficile, faire progresser mon équipe). Le désengagement concerne en revanche plusieurs autres élèves (filles), non désignées comme en risque de décrochage, qui invoquaient régulièrement des inaptitudes (simulées) pour ne pas pratiquer. Or il semble que l'enseignant d'EPS manifeste moins de préoccupations pour ce type de décrochage-là. Les tensions identifiées dans le système d'activité de cette classe au cours de l'année scolaire sont à l'origine de moments de désengagements qui participent au processus de décrochage des élèves « à risque ». C'est aussi dans la résolution de ces tensions

présentes au sein des organisations que de nouvelles pratiques sont introduites en EPS (Engeström, 2000).

Bibliographie

Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, JP. & Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher – student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 2(8), 4-21.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Bonnery, 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, 39-57.

Commission Européenne (2000). *European report on quality of school education. Sixteen quality indicators*. (Rapport)

Coulon, A. (1991). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.

Leontiev AN (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.

Méard, J., Bertone, S. & Flavier, E. (2008). How fourth grade-students internalize rules during teacher-student(s) transactions. A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 395-410.

Thijs J, Verkuyten M and Helmond P (2010). A further examination of the big-fish–little-pond effect: perceived position in class, class size, and gender comparisons. *Sociology of Education*, 83(4), 333–345.

Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26, 924-932.

Woods, P. (1978). Negotiating the demand of schoolwork. *Curriculum Studies*, 10 (4), 309-327.