



HAL
open science

Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement : une étude en gymnastique scolaire

Nathalie Gal-Petitfaux, Olivier Vors

► To cite this version:

Nathalie Gal-Petitfaux, Olivier Vors. Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement : une étude en gymnastique scolaire. Octarès. D. Adé & I. de Saint-Georges (Eds.). Les objets dans la formation : usages, rôles et significations, pp.161-185, 2010. hal-01143637

HAL Id: hal-01143637

<https://hal.science/hal-01143637v1>

Submitted on 13 Jan 2018

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

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

Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2010). Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement : une étude en gymnastique scolaire. In D. Adé & I. Saint-Georges (éd.), *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations dans des contextes variés* (p. 161-185). Toulouse: Octarès.

Le rôle des objets dans l'articulation d'activités publiques et masquées participant à la viabilité d'une situation d'enseignement : une étude en gymnastique scolaire.

Nathalie Gal-Petitfaux et Olivier Vors

Laboratoire PAEDI, UFR STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand

Introduction

Les débats actuels sur les politiques éducatives réactivent la question des finalités de la recherche sur les pratiques en classe, notamment celles relatives aux interactions enseignant-élèves et à l'activité collective. C'est dans ce registre que s'inscrit l'étude présentée. Elle s'intéresse à la façon dont une activité collective de travail s'installe durablement dans une classe, avec des élèves peu enclins à s'engager dans un travail scolaire. Son objectif est de comprendre comment se coordonnent les actions individuelles des élèves et de l'enseignant, aux prises avec des espaces et objets matériels qu'ils partagent, pour atteindre un seuil de viabilité du travail collectif acceptable pour tous. L'investigation porte plus particulièrement sur le rôle des objets matérialisant les espaces de travail dans la construction de l'action collective dans la classe. L'attention sera portée sur l'usage que l'enseignant et les élèves font de ces objets et la signification qu'ils leur attribuent pour agir. Le contexte de l'étude est celui de l'enseignement scolaire de la gymnastique en Education physique et sportive (EPS), dans une classe très difficile d'un Réseau ambition réussite (RAR).

La particularité des établissements scolaires classés "Réseau Ambition Réussite" (RAR) en France est le taux important de déviances sociales et d'échec scolaire ; ils répondent à une politique d'Education prioritaire et représentent, depuis 2007, les 253 collèges français les plus en difficulté. Les jeunes concernés par l'éducation prioritaire répondent aux caractéristiques d'élèves difficiles et en difficulté scolaire. Cette double difficulté se traduit par des comportements typiques, rendant le métier d'enseignant difficile (van Zanten, 1997) comme le montrent diverses recherches : un fort absentéisme, des incivilités récurrentes (Amigues et Kherroubi, 2003), une forte tendance à décrocher des tâches scolaires prescrites (Guérin et Pasco, 2006) ; des actions déviantes récurrentes, d'opposition ou d'apathie, et

d'amusement (Vors et Gal-Petitfaux, 2008), des conduites individuelles fortement influencées par des groupes de pairs, et des formes de sociabilité allant souvent à l'encontre de la culture scolaire (Gal-Petitfaux et Vors, 2008 ; Millet et Thin, 2005).

D'autres études relatives à l'enseignement en milieu difficile s'intéressent particulièrement aux relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves (e.g., Kherroubi et Rochex, 2004). Les analyses convergent vers l'idée que l'instauration d'une activité collective de travail durable dans la classe est une épreuve laborieuse pour l'enseignant, occasionnant une dépense d'énergie importante et une fatigue provoquées par les problèmes de discipline : "faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs" (Carraud, 2006, p. 39-40).

Face aux contrariétés qui peuvent se présenter dans une classe RAR, l'installation d'une activité collective de travail chez les élèves ne va pas de soi. Dans le paragraphe suivant, nous présentons comment différents champs de recherche traitent des conditions qui permettent néanmoins une certaine viabilité du système enseignant-élèves.

Condition d'une activité collective de travail dans la classe : stabiliser un format d'interactions

L'étude de la vie collective dans la classe a été largement ouverte par le courant écologique initié par Doyle (1977). Ce champ de recherche s'intéresse à "l'écologie de la vie" dans l'école, notamment en (EPS) (Hastie et Siedentop, 1999), c'est-à-dire aux interactions entre le monde vivant et son milieu naturel. La classe est appréhendée comme un écosystème vivant, c'est-à-dire un système formé par l'ensemble des individus (enseignant et élèves) et l'environnement (situations pédagogiques et ressources matérielles disponibles), en interdépendance dynamique à la recherche d'un équilibre. Les chercheurs en écologie s'inspirent des sciences de la nature pour investiguer la dynamique de la vie, afin de comprendre comment les êtres s'interinfluencent et de quelle façon ils coopèrent entre eux, et avec leur milieu matériel, pour maintenir l'équilibre naturel dans leur environnement. Les conditions d'instauration d'une activité collective de travail dans la classe font par ailleurs l'objet d'investigations dans des approches relevant de l'ethnographie de l'école et de la classe (Coulon, 1988, pour une revue ; Woods, 1990). Les observations relevées montrent qu'il est essentiel de parvenir à instaurer et à stabiliser des formats d'interactions dans les classes pour pouvoir structurer une activité collective de travail viable chez les élèves. Ces recherches étudient les organisations scolaires en tant que configuration (Baluteau, 2003 ;

Vincent, 1994), c'est-à-dire un ensemble de relations d'interdépendance entre les individus qui émerge de leurs relations et prend une forme stable. La cohérence d'une activité collective tient au fait que les acteurs se trouvent dans des formes typiques d'interaction, avec les personnes et les objets présents dans la situation, qui coordonnent et cadrent leurs actions. Cette notion de format d'interaction rejoint celle de "cadre de l'expérience" avancée par Erving Goffman (1991) et de "cadre" repris par Joseph (1998), pour signifier que toute expérience, toute activité sociale, est cadrée. Un cadre est un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Il structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions. Il est en somme une forme typique d'organisation des interactions sociales et de l'expérience collective dans une situation donnée.

Etudier une activité collective consiste alors à identifier par quelle structure les individus sont reliés, c'est-à-dire repérer le processus d'élaboration de formes d'interactions sociales structurant l'activité collective en classe. Par exemple, Marchive (2003) montre le rôle important des formes d'organisation de l'activité collective dans une classe de Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP¹) sur les conditions de diffusion des savoirs, et, plus largement, dans l'instauration de l'ordre dans la classe. Zerbato-Poudou (2000) va plus loin en montrant que l'instauration de "formats d'interaction" stables dans une classe en milieu difficile permet d'instaurer un code commun de significations entre les élèves, participe à coordonner leurs actions individuelles avec celles de l'enseignant et favorise l'apprentissage. La mise en évidence de formats d'interaction comme condition d'instauration d'une activité collective viable dans la classe concerne l'étude de différentes situations d'enseignement scolaires comme : l'écriture (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000), les mathématiques (Mottier Lopez, 2006), la lecture (Veyrunes, 2005), l'EPS (d'Arripe-Longueville, Fleurance et Winnykamen, 1995 ; Saury, Huet, et Rossard, 2005).

Les objets, source d'organisation collective de la classe

L'instauration d'une activité collective de travail dans la classe est supportée par les organisations spatiales et dispositifs matériels dans lesquels les élèves travaillent. Les

¹ L'appellation "ZEP" a été le premier label attribué aux établissements français les plus en difficulté (1981). En 2006, ces derniers ont été structurés en trois catégories selon des indicateurs sociaux et de réussite scolaire ; les Réseaux Ambition Réussite (RAR) représentent les établissements jugés les plus en difficulté au regard de ces indicateurs.

recherches issues du courant de l'"action, et cognition, située" (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993 ; Suchman, 1987), s'intéressant aux situations scolaires (Brown, Collins et Duguid, 1989), ont précisément montré que ces dispositifs participent, en tant qu'artefact, au cadrage de l'expérience collective dans la classe. Leur programme scientifique consiste à étudier les relations entre l'activité, la cognition et le format d'organisation de la classe (Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Richardson, 1994). Un format pédagogique, encore dénommé "forme pédagogique", peut être défini comme le cadre de travail délimitant la façon dont les élèves et l'enseignant interagissent dans une situation donnée. Cette notion souligne deux aspects simultanément : le format de l'organisation spatio-temporelle des élèves ; et la forme de l'activité collective que l'enseignant et les élèves génèrent, organisent et maintiennent, par leurs interactions dans ce format. Selon la nature de ces formats, et la manière dont les acteurs s'y engagent et en exploitent les propriétés physiques, advient de manière plus ou moins viable une activité collective de travail.

Ces recherches appréhendent les activités de l'enseignant et des élèves comme des systèmes interactifs (Lave et Wenger, 1991) et étudient le rôle de l'environnement spatial et des objets dans l'organisation de ces activités. Elles cherchent à comprendre comment ces systèmes fonctionnent en identifiant les principes de leur coordination. Elles montrent notamment que l'organisation spatiale et matérielle d'une classe a des effets sur l'activité de l'enseignant et des élèves. Par exemple, Sabers, Cushing et Berliner, (1991) mettent en évidence que la qualité de l'instruction de l'enseignant est dépendante de sa capacité à exploiter l'espace et les objets disponibles dans la classe, et les élèves ont une activité scolaire proportionnelle à la distance qui les sépare de l'enseignant. Dans le domaine de l'EPS, des études examinent l'activité des élèves et de l'enseignant comme émergeant de configurations spatiales particulières, c'est-à-dire des arrangements spatiaux des élèves (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2006 ; van der Mars, Vogler, Darst et *al.* Cusimano (1998) : la mise en cercle des élèves, ou bien en carré, en colonnes, en vagues, en petits groupes dispersés dans l'espace, etc. Elles montrent que ces configurations, et les objets divers et variés qui sont mobilisés dans celles-ci (ballon, tapis, agrès gymnique, chronomètre, sifflet, raquette, feuille de note, etc.), guident en permanence les activités des élèves et de l'enseignant au cours des leçons. Ils ont une double fonction : ils matérialisent les espaces de travail des acteurs, induisant alors une configuration particulière du rapport topographique entre l'enseignant et les élèves ; et ils s'imposent comme une condition *sine qua non* de l'apprentissage des pratiques sportives

culturelles enseignées à l'école. Ces espaces matérialisés sont structurés par l'enseignant et ils structurent en retour ses possibilités d'intervention auprès des élèves.

Objet d'étude et cadre d'analyse

Si les recherches ont permis de rendre compte des conditions d'instauration d'une activité collective dans la classe, en particulier du rôle important de la topographie des lieux et des objets dans la coordination des interactions enseignant-élèves, aucune n'a envisagé cette question dans le cadre de l'enseignement en RAR. L'étude des modalités de construction d'une activité collective de travail durable au cours d'une leçon revêt un intérêt particulier dans ce contexte difficile d'enseignement. En dépit du fait que les élèves en RAR soient davantage enclins à perturber le cours par leurs comportements déviants, les enseignants expérimentés parviennent à instaurer de façon relativement viable les conditions d'obtention d'une activité de travail acceptable. C'est sur cette compétence que se porte notre curiosité : comment ces enseignants réussissent-ils à engager et maintenir la classe au travail, c'est-à-dire à rendre compatibles dans la classe des actions individuelles ponctuellement divergentes, contrariées, afin qu'elles puissent s'articuler et tenir ensemble ? L'objectif de cette étude est précisément de comprendre comment l'enseignant et les élèves, engagés dans une configuration spatiale et matérielle particulière en gymnastique, le "travail par ateliers", réussissent à coordonner leurs activités pour produire une activité collective de travail viable dans la classe. Une des hypothèses formulées est que cette configuration, c'est-à-dire la forme des relations sociales induite par la structure spatiale et matérielle, et la manière dont les acteurs en exploitent les propriétés physiques, offre des ressources à partir desquelles vont se coordonner les activités des élèves et de l'enseignant.

L'approche retenue est celle du cadre théorique et méthodologique du "cours d'action" (Theureau, 2003, 2006), qui s'inspire notamment du courant de recherche l'action/cognition située et de ses fondements théoriques en anthropologiques (Suchman, 1987). Le cadre du cours d'action, appliqué de manière féconde pour étudier l'activité d'enseignement et d'apprentissage (Gal-Petitfaux et Durand, 2001), renvoie à quatre postulats : (a) l'activité est située, c'est-à-dire qu'elle est un accomplissement pratique indissociable du contexte dans lequel elle prend forme, et doit être étudiée *in situ*. Le contexte évoluant en permanence, ce couplage structurel entre l'acteur et son environnement émerge d'une adaptation continue au contexte, et se transforme lui aussi en permanence au cours de l'activité ; (b) toute activité humaine est de nature idiosyncratique : elle est vécue, au sens où elle est expérience et génératrice de sens pour l'acteur ; et les interactions entre l'acteur et son environnement

(notamment matériel) concernent, dans cet environnement, ce qui est sélectionné par lui comme étant pertinent, à chaque instant, pour son organisation personnelle ; (c) tout élément du contexte, précisément les objets en présence, peut devenir une ressource pour agir à partir du moment où il devient significatif pour l'acteur ; (d) toute activité est à la fois individuelle et sociale parce que l'individu est pris dans des interactions avec autrui et dans une culture. L'activité collective est alors étudiée selon ces deux angles, individuel et social : elle est regardée en tant qu'expérience individuelle subjective ; et elle est appréhendée en tant qu'expérience individuelle-sociale, au sens où autrui appartient à la conscience pré-réflexive de l'acteur (Theureau, 2006).

Selon ces postulats, le cours d'action s'attache à décrire le niveau de l'expérience qui est significatif pour l'acteur engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement (Theureau, 2006). Pour cette étude, nous nous centrerons particulièrement sur les interactions entre les acteurs de la classe et la configuration des ateliers en gymnastique, c'est-à-dire le placement des objets gymniques (i.e., les agrès) dans l'espace et leurs propriétés. Il s'agira de rendre compte des significations que les acteurs (enseignant, élèves), engagés dans cette configuration, construisent de l'activité d'autrui en relation avec ces objets gymniques. Nous chercherons à identifier quels éléments de l'environnement spatial et matériel deviennent significatifs pour eux, comment ils participent à l'organisation de leurs interactions et à la construction d'une activité collective de travail dans la classe.

Contexte de l'étude et méthode

L'étude porte sur l'enseignement de la gymnastique par un professeur d'Éducation Physique à une classe de 5^e de 22 élèves jugés très difficiles, dans un collège Réseau ambition réussite, durant un cycle de 8 leçons. L'enseignant était expérimenté et reconnu comme tel selon les critères de Tochon (1993). Les élèves devaient acquérir des éléments gymniques pour ensuite les lier et présenter un enchaînement en fin de cycle. Chaque leçon débutait par une phase d'organisation matérielle du gymnase avec l'installation des différents agrès, suivie de la phase de travail gymnique proprement dite. Pour chaque leçon, la classe était divisée en quatre ateliers de travail : un atelier "Voler", où les élèves devaient effectuer des sauts avec un mini-trampoline ; un atelier "Franchir", où ils avaient à réaliser des sauts de cheval à l'aide d'un mini-trampoline ; un atelier "Se renverser", leur demandant de faire un ATR à partir d'un plinth, c'est-à-dire un appui tendu renversé, en appui manuel et corps renversé, puis de

l'exécuter de nouveau sur un plan incliné ; et un atelier "Tourner", exigeant de réaliser une roulade en avant sur deux plans inclinés (Figure 1).

Le dispositif d'organisation des ateliers avait été délibérément choisi par l'équipe pédagogique et il restait inchangé tout au long du cycle. Les ateliers étaient installés en ligne, sur toute la longueur du gymnase, pour espacer les groupes et minimiser les interactions entre eux. Ils étaient positionnés contre le mur du gymnase afin de réduire au maximum les dispersions des élèves dans l'espace ; l'absence de portes vitrées et de cordes à grimper de ce côté du mur empêchaient les élèves de se distraire en voulant regarder ce qui se passait à l'extérieur du gymnase, de sortir du gymnase pendant le cours ou de se balancer aux cordes (Figure 1).

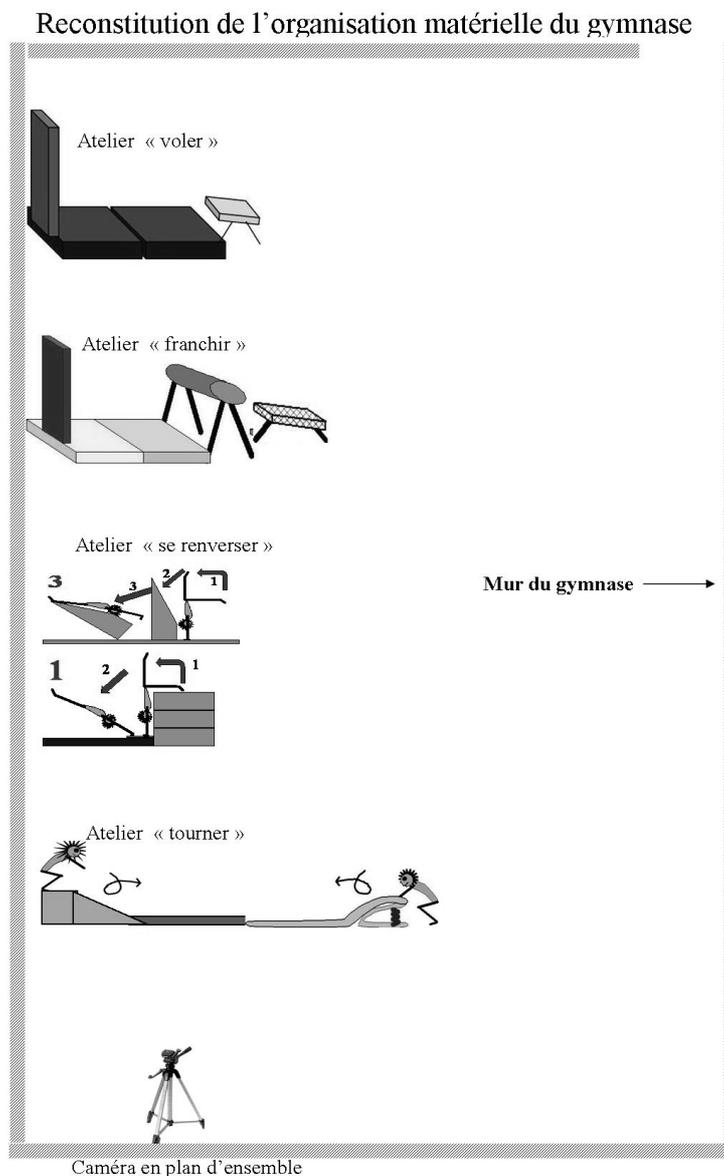


Figure 1 : Disposition spatiale des agrès gymniques dans l'espace

L'enseignant avait préparé deux types de documents de travail pour les leçons. Le premier était une fiche collective déposée à chaque atelier, sur laquelle étaient inscrits les exercices gymniques à travailler et les critères qualitatifs pour leur exécution. Les élèves avaient reçu la consigne de travailler chaque exercice en le réalisant 6 fois, conformément aux critères. Le second document était une fiche individuelle d'auto-évaluation que chaque élève faisait suivre avec lui d'atelier en atelier : il devait y inscrire ses réussites et échecs pour les 6 essais réalisés à chaque exercice. L'enseignant n'avait volontairement donné aucune consigne sur le mode d'utilisation des fiches : il voulait que les élèves s'organisent de façon autonome pour s'entraîner et s'évaluer. Il justifiait le recours aux fiches individuelles comme un moyen de quantifier les réalisations des élèves, compte tenu de sa difficulté à les suivre en continu dans leur travail.

La méthode a consisté à rendre compte de l'expérience individuelle-sociale de l'enseignant et de quatre élèves volontaires, c'est-à-dire de leurs actions et des significations qu'ils attribuaient à leur propre activité, ainsi qu'à l'activité individuelle d'autrui et/ou à l'activité collective. La construction des matériaux empiriques a porté sur trois leçons de gymnastique. Elle a suivi trois étapes. La première étape a procédé, à partir d'enregistrements audio-visuels, à une description ethnographique des comportements en classe de l'enseignant et des élèves (leurs gestes, postures, déplacements et communications verbales), en se focalisant sur leurs interactions et leur déroulement temporel au cours de la leçon. La deuxième étape s'est intéressée à recueillir les significations que les acteurs attribuaient à leurs actions : à partir d'entretiens post-leçons, ils étaient invités à expliciter, pour une séquence donnée, les intentions (ce qu'ils cherchaient à faire à ce moment), les interprétations (les connaissances et raisonnements qu'ils mobilisaient pour interpréter la situation) et les perceptions (ce qu'ils remarquaient dans la situation, ce qu'ils relevaient du comportement d'autrui) (Theureau, 2006), qui les animaient au fil de la leçon de gymnastique. La troisième étape a procédé à la mise en correspondance de ces deux types de matériaux, afin de reconstruire le cours d'action et de signification des acteurs.

Le traitement des matériaux empiriques a consisté à analyser l'activité collective en documentant les trois catégories de l'expérience des acteurs : (a) leurs intentions du moment ; (b) leurs perceptions des autres acteurs dans la classe, et des éléments de l'environnement spatial et matériel significatifs pour eux ; et (c) leurs interprétations. L'exemple ci-dessous, relatif à l'activité de l'enseignant à un moment donné de la leçon, illustre le mode de

traitement exposé. Il est présenté sous la forme d'un tableau exposant a) une description de l'activité en classe de l'enseignant ou de l'élève (colonne 1), un extrait de leurs verbatims d'entretien à propos de cette séquence (colonne 2), le traitement de ces matériaux (colonne 3).

<p>Activité en classe de l'enseignant</p>	<p>Verbatims d'entretien de l'enseignant</p>	<p>Traitement des matériaux (intentions, perceptions, interprétations de l'enseignant)</p>
<p>A la 28^{ème} minute de la leçon, l'enseignant s'approche de l'atelier "Se renverser" pour aider un élève à renverser son corps à partir du plinth. En même temps qu'il tient l'élève par le bassin pour l'aider à basculer en avant, il lève la tête et regarde en direction de l'atelier "Voler".</p>	<p>ENSEIGNANT : "C'est pas facile de voir tout ce qui se passe dans la classe, alors il faut arriver à se faire vite une idée (...) même si je suis en train de parler à un gamin, souvent je lève les yeux et je regarde ce qui se passe ailleurs.</p> <p>CHERCHEUR : et là, tu as repéré des choses ?</p> <p>ENSEIGNANT : oui, quand j'ai levé le nez, j'ai vu Soufiane debout sur le plan incliné alors qu'il fallait partir accroupi... et un peu plus tard, j'ai vu que le triangle en mousse était couché alors qu'il devrait être droit pour faire l'ATR (l'appui tendu renversé) plat dos. Donc ça, c'est qu'ils ne sont pas dans ce que j'ai demandé".</p>	<p>Intentions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrôler régulièrement l'activité globale de travail dans la classe ; - Se faire une idée rapide de ce que sont en train de faire les élèves. <p>Perceptions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La position debout de Soufiane sur le plan incliné n'est pas normale ; il devrait être accroupi ; - Le triangle en mousse est couché au sol (sans personne dessus) alors qu'il devrait être droit. <p>Interprétations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quand un élève montre une posture sur les agrès non conforme à ce qui est attendu, c'est qu'il ne fait pas le travail demandé ; - quand le tapis en mousse n'est pas à sa place, les

		élèves ne sont pas dans le travail demandé.
--	--	---

Résultats

Les résultats mettent en évidence que l'enseignant parvient à installer et maintenir, de façon viable au cours des leçons, une activité collective de travail dans la classe. Cet engagement collectif et durable des élèves dans une activité d'étude émerge d'une coordination *in situ* des actions individuelles de l'enseignant et des élèves, médiée par les objets gymniques. Celle-ci n'est pas totalement pré-spécifiée, même si l'enseignant a défini les règles du travail collectif en début de leçon : elle est co-construite en classe, tout au long de la leçon, par l'enseignant et les élèves. Trois éléments essentiels caractérisent la façon dont se construit la coordination entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves.

Premièrement, l'activité collective de travail dans la classe émerge d'une appropriation particulière par l'enseignant et les élèves de trois caractéristiques du format des ateliers de gymnastique : a) la topographie du gymnase ; b) les objets composant le matériel gymnique ; c) les fiches de travail déposées aux ateliers.

Deuxièmement, l'activité collective de travail se manifeste par des formes typiques d'interaction entre les acteurs. Les interactions enseignant-élèves reposent sur l'alternance d'une mise en visibilité publique et d'un masquage de leurs intentions d'action respectives, et elles sont médiées par les agrès gymniques. De son côté, l'enseignant a) rend visible à certains moments, pour les élèves, ses intentions de surveillance et d'incitation au travail ; b) à d'autres moments, il les dissimule pour leur laisser une marge d'action plus autonome. De leur côté, les élèves, c) rendent visibles à l'enseignant, à certains moments, qu'ils font le travail demandé ; d) à d'autres moments, ils dissimulent aux yeux de l'enseignant des actions ludiques vécues entre pairs, qu'ils insèrent de façon clandestine dans le cours des actions gymniques demandées. Ces activités de masquage et de mise en visibilité, qui sous-tendent la configuration de l'activité collective de travail dans la classe, émergent d'une utilisation particulière de l'espace et des objets par l'enseignant et les élèves pour dissimuler ou rendre publiques leurs actions.

Troisièmement, cette alternance d'activités contradictoires, publiques ou masquées, n'est pas aléatoire. L'enseignant adapte la visibilité ou le masquage de ses interventions en fonction de la perception qu'il a *in situ* de l'activité collective de travail dans la classe. Les

élèves, eux, adaptent aussi la visibilité ou le masquage de leurs actions en fonction de la perception qu'ils ont de l'activité de surveillance de l'enseignant.

La topographie des lieux

Au début de la leçon de gymnastique, l'enseignant a invité les élèves à disposer, dans l'espace du gymnase, le matériel nécessaire à l'installation des différents ateliers. Une fois l'espace de travail configuré, il a réuni les élèves pour leur expliquer les consignes de travail : l'organisation collective à chaque atelier, le repérage des exercices gymniques à travailler sur les fiches déposées aux ateliers, et le mode de rotation d'un atelier à l'autre.

Une surveillance de l'enseignant masquée par la disposition des ateliers

Lors de l'installation du matériel de gymnastique, l'enseignant a contraint les élèves à disposer les ateliers dans le gymnase selon une configuration bien spécifique. Pendant que les élèves travaillent, il supervise de façon masquée l'activité collective des élèves. Grâce aux ateliers disposés en ligne contre le mur, il repère plus facilement une dispersion spatiale des élèves, souvent génératrice de comportements déviants. Pour autant, l'enseignant surveille en veillant à ne pas laisser voir aux élèves cette activité continue de contrôle car il sait que ces derniers ont tendance à rentrer en conflit avec une surveillance trop étroite, qu'ils perçoivent comme policière et répressive. La manière dont l'enseignant organise la disposition des ateliers n'est donc pas aléatoire ; les agrès gymniques contribuent à l'efficacité de son intervention pédagogique. D'une part, il fait aligner les ateliers en les espaçant nettement. Par un écartement suffisant entre eux, il empêche que les élèves d'un atelier ne croisent ceux des ateliers voisins et chahutent, sous peine d'être repérés immédiatement par l'enseignant. Il les circonscrit ainsi dans un espace bien délimité, afin de les concentrer sur le travail à réaliser dans leur atelier. D'autre part, grâce à cette disposition qui rend saillante la localisation spatiale des élèves, il peut surveiller l'apparition d'interactions entre eux dans les espaces inter-ateliers, en gardant ce contrôle masqué aux yeux des élèves.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Je sépare bien les ateliers... comme ça c'est rangé, les élèves sont bien en place (...) Si les élèves ne sont pas sur leur atelier, ils ne peuvent pas être attentifs et bosser, alors j'interviens... si je les laisse s'éparpiller, ça serait trop long à démarrer et même difficilement récupérable".

Pour l'enseignant, la délimitation des espaces de travail par le matériel de gymnastique, conduit les élèves à occuper des zones précises, et conditionne leur engagement dans le travail dans chaque atelier et dans l'espace de la classe. En ouvrant certains espaces, et en réduisant d'autres, il se construit la possibilité d'une surveillance en "trompe-l'œil" et, en même temps, il fait comprendre aux élèves de façon détournée qu'ils sont facilement repérables s'ils ne sont pas à leur place c'est-à-dire trop éloignés de l'agrès gymnique où ils sont censés travailler. L'articulation entre son activité de surveillance dissimulée et l'activité des élèves est rendue saillante par l'intermédiaire de l'organisation spatiale, elle-même structurée par les objets gymniques. Ainsi, cette dernière participe à la construction de l'activité collective de travail dans la classe.

Une surveillance de l'enseignant, masquée par l'orientation de son corps dans l'espace

Les différents ateliers gymniques sont répartis dans un espace de grande dimension : le gymnase. Bien que l'espacement relatif des ateliers aide l'enseignant à repérer rapidement l'engagement des groupes dans le travail, il lui impose aussi d'ajuster constamment ses déplacements par rapport aux agrès gymniques pour concilier une surveillance de la classe et une intervention plus personnalisée auprès d'un élève.

Son activité de surveillance de l'ensemble de la classe reste le plus souvent masquée aux yeux des élèves, afin de ne pas leur donner l'impression qu'il exerce un "flicage" en épiant leurs moindres faits et gestes. Il prend alors une position reculée en se mettant à l'écart des ateliers pour observer : il veille d'abord à ce que les élèves soient bien dans leur atelier respectif, qu'ils ne circulent pas entre les groupes ; puis, il observe que les élèves ont bien compris le travail à faire. A d'autres moments, il entre de façon impromptue dans l'espace des ateliers pour créer une proximité spatiale avec les élèves les plus indisciplinés, ou ceux qui se mettent en retrait pour ne plus travailler, ou encore pour aider ceux qui travaillent mais qui sont en difficulté.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Je me place par rapport aux élèves... déjà systématiquement, j'évite d'en avoir derrière parce que ces élèves, dès qu'ils sentent que tu as le dos tourné, ils en profitent. Donc je me place souvent là, à l'extérieur, c'est-à-dire pas trop collé à l'agrès sinon je ne vois plus rien... Ce que je veux moi, c'est pouvoir observer l'ensemble".

L'enseignant exerce cette activité secrète de surveillance tant que les élèves ne transgressent pas de façon ostensible et durable les règles relatives à l'organisation du travail : à ces moments là, il reprend ponctuellement chaque groupe par des interpellations publiques à distance, afin de rétablir l'ordre collectif dans la classe.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "C'est difficile quand les élèves travaillent tous sur les ateliers, on peut pas tout voir, alors je fais du cinéma, je me mets dans une position où je regarde tout le monde et où je suis vu de tout le monde. Je leur fais croire qu'ils sont tous vus... je leur donne l'impression que je les contrôle (...) alors je me décale des agrès pour qu'ils me voient ou bien je circule aussi entre les ateliers; ça les surprend de me voir arriver, comme ça ils s'appliquent... Des fois aussi, je me mets en retrait aussi pour me faire oublier, car s'ils sentent que tu es tout le temps à les flicker, ils se mettent à l'écart et c'est fini".

Dans les ateliers, ses interactions avec les élèves revêtent une forme typique : pendant qu'il aide un élève à apprendre un exercice gymnique au sein d'un atelier, il s'oriente toujours de façon à pouvoir jeter un coup d'œil discret sur les autres ateliers et vérifier que les autres travaillent. La possibilité qu'il a de repérer rapidement, en levant la tête, ce que font les élèves est favorisée par le dispositif matériel : la localisation spatiale des élèves par rapport à l'atelier dans lequel ils doivent travailler, ainsi que l'emplacement des objets gymniques ou encore l'usage que les élèves en font, lui indiquent sur le champ si ces derniers sont occupés à faire le travail demandé ou s'ils sont en train de se disperser.

Extrait d'entretien

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

CHERCHEUR : et là, tu as repéré des choses ?

ENSEIGNANT : oui, quand j'ai levé le nez, j'ai vu Soufiane debout sur le plan incliné alors qu'il fallait partir accroupi... et un peu plus tard, j'ai vu que le triangle en mousse était couché alors qu'il devrait être droit pour faire l'ATR (l'appui tendu renversé) plat dos. Donc ça, c'est qu'ils ne sont pas dans ce que j'ai demandé".

Par une occupation habile de l'espace, une orientation stratégique de son corps par rapport aux agrès et une observation rapide de l'usage que les élèves sont en train de faire du

matériel de gymnastique, l'enseignant parvient à maintenir une surveillance étroite de la classe, tout en restant tantôt visible, tantôt invisible des élèves. Cette activité de surveillance, secrète ou publique, participe à la construction de l'activité collective de travail dans la classe. L'utilisation qu'il de l'espace, pour masquer ses intentions de surveillance ou les rendre visibles à certains moments critiques de désordre dans la classe, permet de coordonner l'activité de l'enseignant et celle des élèves. La localisation spatiale des agrès a donc un impact sur l'activité à la fois de surveillance et d'instruction de l'enseignant.

Un usage habile de l'espace par les élèves : ostension du travail et masquage du jeu

L'organisation spatiale du travail par atelier, laisse souvent les élèves livrés à eux-mêmes. Travaillant en relative autonomie, ils cherchent à repérer fréquemment la position de l'enseignant dans le gymnase. Lorsqu'ils sont en train de travailler au sein de leur propre atelier, très souvent ils tentent d'attirer l'attention de l'enseignant sur l'effort qu'ils sont en train de fournir, ou sur le résultat de l'exercice gymnique qu'ils viennent de réaliser. Avant de s'élancer pour un passage, ils vérifient par un regard furtif où est l'enseignant, et lorsqu'il est à proximité, ils sollicitent souvent son attention : "Monsieur, monsieur, regardez !". Dans ce cas là, leur intention vise d'une part à montrer à l'enseignant qu'ils sont en train de travailler, et d'autre part obtenir une validation de sa part sur ce qu'ils vont ou viennent de réaliser. Pour convaincre l'enseignant qu'ils s'appliquent à travailler, souvent ils se positionnent rapidement dans la zone de départ d'où ils doivent s'élancer pour réaliser l'exercice, cette zone étant précisément délimitée par le matériel gymnique. Ou bien encore, à l'issue de leur passage, ils quittent rapidement la zone de réception pour rendre visible à l'enseignant leur souci de sécurité pour leurs camarades suivants qui vont s'élancer.

Extrait d'entretien

MEGDA : "Je vais faire ma roulade et je vois que le prof, il est à côté, j'en profite pour lui demander si c'est bien (ce que je fais).

CHERCHEUR : Et là, tu essaies de le faire bien l'exercice ?

MEGDA : Oui, faut lui montrer que je m'applique, que je fais attention à tout ce qu'il a dit... et en plus comme ça il pourra pas dire que je ne suis pas concentrée parce que là, je suis revenue tout de suite me replacer au départ".

De façon imbriquée à leurs activités de mise en visibilité publique de leur travail aux yeux de l'enseignant, les élèves produisent des activités déviantes : il s'agit d'activités

ludiques, qu'ils parviennent à dissimuler du regard de l'enseignant par une exploitation habile de la configuration spatiale et matérielle de l'atelier où ils travaillent. Les opportunités de ces activités de déviances ludiques s'ouvrent à des moments précis du travail à l'atelier, indexés à des espaces bien particuliers délimités par les objets. La file d'attente pour prendre son tour de passage à l'atelier est notamment un espace favorable à l'émergence de comportements déviants. La position statique de l'élève, et sa proximité avec les autres élèves en attente, génèrent des contacts physiques et des interactions verbales entre les élèves. Ils en profitent aussi pour s'amuser avec le matériel à proximité. Par exemple, le plot qui matérialise l'endroit où doit se tenir le premier élève de la file d'attente est souvent saisi pour mimer un porte voix ou un chapeau posé sur la tête. Ou encore, un élève occupe le tremplin en se tenant immobile dessus, dans le but d'empêcher son camarade suivant, en tête de file, de passer. Pour autant, ces activités de transgression ludique médiées par les objets demeurent viables parce que les élèves réussissent à les dissimuler aux yeux de l'enseignant ; ils les réalisent de façon très furtive dans la dynamique temporelle des exercices gymniques travaillés, et aussi dans les mêmes espaces de travail où ils ont à réaliser ces exercices.

Extrait d'entretien

CHERCHEUR : "Et là dans la file d'attente, tu pousses Damien ?... qu'est que tu fais ?

ROMAIN : (*rire*) Oui, je l'ai poussé dans le dos avec le plot... c'est un jeu entre nous, on s'amuse à se faire des coups en douce.

CHERCHEUR : Et vous avez pas peur que le professeur vous gronde ?

ROMAIN : Le prof, il peut rien dire, on fait rien de mal, je lui fais juste une petite poussette dans le dos... en plus, je suis caché derrière Ali, le prof, il peut pas nous voir".

Les élèves parviennent à concilier des activités de travail et d'amusement, supportées par les objets gymniques disposés aux ateliers, en les rendant compatibles avec les contraintes de surveillance exercées par l'enseignant. Cette conciliation devient possible grâce à quatre conditions : a) les élèves masquent leurs déviances ludiques par un usage habile des espaces et des objets dévolus au travail des exercices gymniques, et aussi b) par une inscription subtile et fugace de ces jeux dans la dynamique temporelle des réalisations gymniques demandées par l'enseignant ; c) ils montrent ostensiblement à l'enseignant les moments où ils travaillent ; enfin, d) l'enseignant exerce un contrôle de la classe mais qui reste relativement diffus de par la grandeur de l'espace à superviser et la tâche d'instruction à assurer conjointement à cette tâche de surveillance.

La manipulation du matériel de gymnastique

L'organisation des leçons de gymnastique selon un dispositif par ateliers suppose la mobilisation d'une quantité et d'une variété importantes d'objets : des tapis, des tremplins, des plinths, des blocs de mousse, des barres parallèles, des plots, etc. Les résultats montrent que l'enseignant manipule ces différents objets gymniques pour masquer son activité de contrôle de la classe et, au contraire, rendre explicite pour les élèves sa focalisation sur les actions gymniques à réaliser. De leur côté, les élèves manipulent ces objets pour masquer des activités de jeu et, au contraire, rendre publique sous les yeux de l'enseignant leur intention de travailler. Ces usages croisés du matériel vont permettre la coordination des activités de l'enseignant et des élèves, au service de la construction de l'activité collective de travail dans la classe.

Mise en visibilité du travail à faire en focalisant les élèves sur l'emplacement du matériel

Dans chaque atelier, l'enseignant organise le matériel pour mettre en évidence le travail à faire. Pour engager les différents groupes dans le travail à réaliser, il circule d'un atelier à un autre et vérifie, de façon prioritaire, que le matériel reste au bon emplacement et dans une position conforme à celle exigée pour effectuer les exercices gymniques. Dans le cas où le matériel est mal placé, il attire publiquement l'attention des élèves du groupe concerné et indiquant explicitement comment installer le matériel ; cette forme d'intervention publique lui permet de focaliser les élèves du groupe en question, et des groupes voisins, sur les apprentissages à réaliser en lien avec les objets.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Ce tapis, il n'a rien à faire là, alors je l'enlève et le plan incliné (*je le repositionne*), ils jouent plus avec qu'ils ne travaillent, je vais les recentrer..."

CHERCHEUR : C'est frappant, dès que tu arrives (dans l'atelier), tu mets en place le matériel... ça a une importance particulière pour toi l'organisation matérielle ?

ENSEIGNANT : Ça donne un cadre... ça va cadrer leur comportement, le matériel va leur permettre de savoir ce qu'ils doivent faire... Là par rapport au tapis rouge, ils savent qu'ils doivent passer les bras derrière pour aller chercher le plus loin possible".

Masquage du jeu et ostension du travail par les élèves, grâce aux objets gymniques

Chaque atelier offre, notamment par la diversité des objets le composant, des occasions multiples d'interaction et coopération entre les élèves. Une part de ces activités coopératives correspond aux apprentissages visés par l'enseignant : collaborer pour respecter l'ordre et le rythme des passages, la circulation dans les espaces matérialisés ; remettre en place le matériel (tapis, tremplin), etc. Mais, au cours des répétitions, les élèves arrivent à se laisser rapidement ; ils détournent alors les usages prescrits du matériel pour s'engager dans des activités de jeu. Par exemple sur l'atelier "Tourner", les élèves sautent plusieurs fois sur place sur le plan incliné, ou prennent un élan pour plonger dessus et glisser comme sur un toboggan.

Extrait d'entretien

MEGDA : "À force de faire toujours la même chose, c'est ennuyeux, on en a marre, des fois il faut que ça change. Alors je m'amuse un peu en rebondissant sur le tapis (plan incliné). Puis après je vais reprendre les exercices, ça coupe".

Les agrès gymniques offrent ainsi, parallèlement à leur fonction d'apprentissage de la gymnastique, un potentiel élevé d'activités déviantes. Les élèves exploitent ce potentiel pour s'engager vers une activité ludique, seul ou avec d'autres par un effet de contamination d'élèves en élèves, qu'ils dissimulent aux yeux de l'enseignant. Ils inventent des activités ludiques dont la réalisation, médiée par une nouvelle exploitation du matériel gymnique, peut s'effectuer à la fois rapidement tout en leur procurant des émotions suffisamment fortes pour les extraire de la lassitude ressentie.

Par exemple, à l'atelier "Voler", Tony et Soufiane se mettent à transformer l'exercice du *Saut droit* en *Sauts 'karatés'* dirigés vers les élèves qui stationnaient à proximité de la zone de réception. Ils inventent une nouvelle façon d'utiliser l'élasticité du mini-trampoline, qu'ils exploitent pour s'élever davantage à l'impulsion : ils feignent alors d'atteindre leurs camarades en les touchant du pied, au niveau de son épaule ou de la figure puis, dans l'élan, reviennent se placer comme si de rien n'était pour l'essai suivant.

Extrait d'entretien

TONY : "Là, on s'amusait, on faisait n'importe quoi.

CHERCHEUR : Ce qui est amusant, c'est de faire n'importe quoi ?

TONY : Oui, on essayait de trouver pleins de choses différentes en faisant le saut... comme là, on faisait semblant de se bagarrer".

Bien que ces activités masquées de jeu avec le matériel soient nombreuses, elles sont toujours furtives et imbriquées dans les activités de travail des habiletés gymniques. C'est en cela qu'elles peuvent s'articuler avec l'activité de contrôle diffus de l'enseignant. Bien que ce dernier ne les voie pas toutes, il connaît l'existence de ces activités masquées ; il les tolère tant qu'elles ne remettent pas en question l'activité collective de travail de la classe. Au contraire, pour lui, elles permettent aux élèves de rester engagés dans le travail à l'atelier.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT: "Le fait qu'ils jouent avec le matériel n'est pas problématique tant que ça ne dépasse pas une certaine limite. C'est leur soupape de sécurité, cela leur permet de passer leurs nerfs, puis ils reviennent d'eux-mêmes au travail. (...) C'est bon tant qu'ils n'abusent pas, tant qu'ils s'amuse entre deux passages de travail".

Ces différents exemples d'usages du matériel de gymnastique visent à montrer que l'activité collective de travail dans la classe est issue de la combinaison d'activités de masquage et de mise en visibilité par l'enseignant et les élèves de certaines de leurs actions, au moyen d'usages particuliers des objets. Ces usages du matériel sont sources de coordination car ils permettent à l'enseignant a) de masquer son activité de supervision pour focaliser l'attention des élèves sur le travail scolaire à effectuer, b) de masquer sa tolérance à des transgressions ponctuelles en leur faisant croire qu'ils ne les voient pas, ce qui permet aux élèves d'accrocher durablement au travail en dépit de leurs déviances ponctuelles ; et c) ils permettent aux élèves de contrôler eux-mêmes le seuil limite des déviances ludiques qu'ils s'autorisent dans le cours du travail scolaire.

L'usage des fiches de travail déposées dans les ateliers

L'enseignant avait déposé à chaque atelier des fiches individuelles d'autoévaluation sur lesquelles, d'une part étaient inscrites les consignes de travail et d'autre part, étaient signalés des emplacements pour que les élèves y inscrivent leurs réalisations gymniques. Mises à disposition des élèves en début de leçon, ces fiches ont servi de médiation en retour dans la coordination d'activités d'instruction et de surveillance de l'enseignant, avec des activités de travail et de transgression ludique des élèves.

Surveillance masquée du travail réalisé, par l'usage des fiches de travail

Dans le dispositif par ateliers, les élèves sont contraints de travailler sans la présence physique de l'enseignant à leur côté, pendant de longs moments. Ne pouvant contrôler le travail de tous les élèves, l'enseignant a mis à leur disposition des fiches individuelles sur lesquelles les élèves notent les résultats de leurs essais. L'enseignant évalue alors la quantité et la qualité des exercices gymniques déjà travaillés, ainsi que ce qui leur reste à faire, à partir des informations relevées sur leur fiche. Il se déplace d'atelier en atelier, afin de prendre ponctuellement des informations sur l'investissement des élèves, les fiches jouant pour lui le rôle d'une mémoire externe.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Je vais voir de temps en temps ce que les élèves ont noté sur leur fiche, ça me donne une idée de ce qu'ils ont fait et aussi de là où ils en sont ; c'est un bon indicateur, ça me permet de me rendre compte tout de suite".

Les fiches permettent à l'enseignant de masquer ses intentions et de contrôler le travail réalisé par les élèves. Cette surveillance diffuse évite des conflits, en permettant de ne pas braquer les élèves qui se sentiraient persécutés, et participe à maintenir les élèves engagés dans une activité collective de travail.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Avec ce public, si tu étais hyper rigide là-dessus (en empêchant toutes autres activités), tu te postes là (devant eux), et que tu les surveilles, ils vont faire : un passage, deux passages, puis ils vont te dire "ah, M'sieur, c'est barbant, je veux plus rien faire". (...) Avec la fiche sans les surveiller directement, je vérifie leur travail".

Centration des élèves sur le travail, par une lecture publique des fiches par l'enseignant

En même temps que l'enseignant utilise les fiches pour masquer aux élèves qu'il contrôle leur activité collective de travail dans les groupes, il les utilise aussi pour leur montrer, mais cette fois de façon explicite, qu'ils doivent se servir des fiches pour s'informer du travail à faire à l'atelier et de la façon dont il doit être réalisé. Son intention est ici de rendre visible aux élèves que la fiche est un substitut de l'enseignant pour s'informer du travail à faire. Ce qui lui permet de concentrer sa disponibilité pour aider les élèves à apprendre les habiletés gymniques.

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "Là Mohamed, il n'a pas lu la fiche, je n'ai pas de temps à perdre avec lui, je lui dis "retourne voir la fiche, tout est écrit"... là, la priorité c'est Maureen, elle a peur de faire la roulade, et si je suis pas derrière elle, elle va rien faire ! (...) Tu as vu, Mohamed est retourné au travail. Ici il n'a pas eu besoin de moi, il s'est servi de la fiche pour savoir ce qui lui restait à faire".

Cette manière d'utiliser les fiches de travail permet à l'enseignant de combiner d'une part, un contrôle masqué du travail réalisé en autonomie par les élèves et d'autre part, une dévolution ostensible aux élèves de la responsabilité de s'informer par eux-mêmes du travail demandé. Elle participe ainsi à construire une activité collective de travail dans la classe, par le fait que l'enseignant relâche la pression de la supervision et focalise l'attention des élèves sur le travail à faire.

Visibilité du travail et masquage du jeu, par un usage détourné de la fiche par les élèves

L'enseignant a donné aux élèves les fiches individuelles d'autoévaluation sans consigne précise sur la façon de les utiliser pour les remplir. Deux formes d'usage des fiches sont ressorties entre les différents groupes. Nous les illustrons par un exemple à l'Atelier "Tourner".

Dans un premier groupe, les élèves défilaient les uns à la suite des autres pour enchaîner les 6 essais demandés ; ils mémorisaient leurs résultats au fil des passages et à l'issue du 6^e, ils notaient les résultats sur leur fiche. Quand ils passaient, les élèves étaient impliqués, sans manifester trop d'actions de distraction. Les écarts de conduite restaient fugaces et localisés essentiellement au départ de la file. La durée totale passée à l'atelier s'est structurée en trois temps. En premier, les élèves réalisaient les 6 essais, en se précipitant pour les enchaîner. Le temps d'attente et de concentration entre chaque essai était quasi absent et la qualité d'exécution s'est dégradée au fil des essais. Des élèves ont parfois enchaîné deux essais de suite sous la forme de course-poursuite, en revenant en courant au départ de la zone de prise d'élan, sans s'y arrêter. Dans un deuxième temps, les élèves ont rempli leur fiche. Dans un troisième temps, ils ont recommencé l'exercice travaillé mais en le transformant en roulades "spectaculaires" ou en se bousculant pendant la rotation. Les élèves ont construit un nouvel usage de la fiche : plutôt que de viser une réalisation gymnique correcte et de

consigner ensuite le résultat de cette effectuation, leur intention a évolué vers celle de remplir au plus vite la fiche pour avoir ensuite du temps pour chahuter.

Extrait d'entretien

Soufiane : "En fait j'ai lu la fiche. (...) C'était que des exercices de gamins. (...) Je me suis dis ça nous laisse un peu de temps pour s'amuser un peu. (...) On remplit la fiche, comme ça le prof, il peut rien nous dire, puis après on peut s'amuser"

Dans un deuxième groupe, les élèves renseignaient leur fiche immédiatement après chaque essai, puis ils repartaient pour l'essai suivant. Le rythme de passage n'était pas tenu par un emballement collectif : certains restaient concentrés ; d'autres s'égarait dans des actions de distraction, furtives mais fréquentes. Dès que le professeur passait à proximité, les élèves l'interpellaient pour lui montrer qu'ils remplissaient bien la fiche. L'usage de la fiche entre chaque essai a également généré des interactions sociales : le remplissage de la fiche a fait émerger une activité collective de réflexion par la confrontation des appréciations notées. Si la forme de travail en ateliers offre à l'élève une liberté propice au développement de l'autonomie et de la coopération, cet exemple montre que la fiche de travail a ouvert, en l'absence de contrôle et d'assistance immédiate de l'enseignant, des opportunités d'activité et d'apprentissage différentes pour les élèves.

Dans ces deux formes d'utilisation de la fiche, les élèves s'engagent dans des activités publiques de travail et dans des activités ludiques masquées. Selon l'enseignant, c'est parce qu'il y a des jeux que les élèves reviennent d'eux-mêmes dans le travail demandé.

Extrait d'entretien

ROMAIN : "On faisait l'exercice en s'amusant..."

CHERCHEUR : C'est important pour toi d'avoir des temps de passage (de travail) et des temps pour prendre ton temps, pour rigoler ?

ROMAIN : Oui, parce que sinon ça serait pas marrant, on s'ennuierait à force de faire la même chose"

Extrait d'entretien

ENSEIGNANT : "C'est de leur âge, il y a des phases de travail et des phases de jeu. Ils ont besoin de ça, si j'interdisais tous les petits décrochages, ça n'irait pas, il y aurait beaucoup moins de passages".

L'usage des fiches de travail, indissociable de l'arrangement spatial et matériel des ateliers gymniques, permet aux activités de l'enseignant et des élèves de se coordonner, afin que se construise une activité collective de travail dans la classe. Cette construction émerge du système d'interaction "espace - objets gymniques - fiches d'évaluation". Elle est possible car les fiches : a) permettent aux élèves de jouer dans la clandestinité, b) tout en affichant lisiblement l'exécution du travail demandé pour justifier une partie de leurs déviances ; de même, c) elles permettent à l'enseignant de masquer un contrôle incessant du travail réalisé, d) tout en recentrant systématiquement et explicitement les élèves sur le travail à effectuer.

Discussion

Cette étude visait à comprendre comment une activité collective de travail s'installe durablement dans une classe d'un établissement Réseau ambition réussite, composée d'élèves réfractaires à l'école. Elle s'est focalisée sur l'analyse des conditions facilitant l'instauration de cette mise collective au travail, en particulier des formes d'interactions typiques enseignant-élèves qui permettent de construire de manière viable une situation d'enseignement propice aux apprentissages scolaires.

Les résultats ont révélé que l'activité collective de travail se construit à partir d'un format d'interactions typiques entre l'enseignant et les élèves, qui répond aux caractéristiques suivantes : a) l'activité collective de travail dans la classe émerge d'interactions consistant pour l'enseignant comme pour les élèves à concilier une mise en visibilité publique et un masquage de leurs intentions d'action ; b) cette conciliation dépend des circonstances locales, l'activité de masquage ou de mise en visibilité de sa propre action s'ajustant à tout moment à celle des autres ; c) les objets composant les ateliers gymniques jouent un rôle de médiation dans l'articulation des activités de masquage/mise en visibilité sous-jacente à l'activité collective dans la classe.

Les observations recueillies révèlent que les activités de masquage/mise en visibilité qui structurent la coordination des activités individuelles, se manifestent à travers l'appropriation particulière de trois caractéristiques du dispositif "ateliers de gymnastique" : la topographie du gymnase, les objets composant le matériel de gymnastique ; et les fiches de travail déposées aux ateliers. Ces résultats nous amènent à discuter de la complexité relative à l'instauration d'une situation collective d'enseignement, notamment en milieu scolaire difficile. La discussion vise à débattre de cette complexité due au caractère interpénétré des activités de l'enseignant et de celles des élèves, avec les objets en présence dans le gymnase.

Elle s'organise autour de trois caractéristiques fondamentales pouvant éclairer les processus de coordination qui sous-tendent l'activité collective de travail en classe.

La mise en visibilité publique par les objets comme processus d'intelligibilité mutuelle

Par un usage particulier du matériel, les acteurs rendent ostensibles leurs intentions d'action. D'un côté, les élèves rendent manifeste pour l'enseignant qu'ils travaillent sérieusement, en lui montrant ostensiblement qu'ils font un usage du matériel gymnique et de la fiche conformément à ses attentes. De l'autre côté, l'enseignant rend explicite ses attentes aux élèves par "une ostension déguisée" (Matheron et Salin, 2002) reposant sur une exploitation habile de l'environnement matériel. Par sa position dans l'espace, l'organisation spatiale des ateliers, sa façon d'utiliser les objets pour focaliser l'attention des élèves sur les apprentissages, ses interpellations publiques, il cherche à mettre en évidence, indirectement, sans le dire explicitement aux élèves, la "bonne" conduite à tenir. Ces ostensions déguisées visent à ce que les élèves comprennent d'eux-mêmes ce qu'il attend d'eux. Ainsi, l'enseignant fabrique le milieu, et le manipule, de façon à rendre visibles les apprentissages attendus. Ces usages publics des objets favorisent la construction d'interactions viables dans la classe et participent à l'installation d'une intelligibilité mutuelle (Salembier et Zouinar, 2004). La coordination des activités dans la classe n'est pas totalement pré-spécifiée. Elle repose sur un processus de co-construction qui passe par la production d "accounts" (Coulon, 1996 ; Suchman, 1987) chez l'enseignant et les élèves, c'est-à-dire d'une mise en visibilité pour autrui de ce qu'on est en train de faire ; et ces accounts se construisent grâce à l'usage particulier que les acteurs font des objets gymniques qu'ils transforment en artefacts (Hutchins, 1995 ; Norman, 1993).

L'usage d'artefacts (*e.g.*, les objets) et de propriétés de mise en visibilité mutuelle des comportements de chacun, comme conditions conjointes pouvant expliquer la façon dont se coordonnent les actions individuelles au sein d'un collectif, a notamment été mis en évidence par les travaux en ethnométhodologie (Coulon, 1996 ; Suchman, 1987). Ces études définissent l'action comme un accomplissement pratique, localement situé, dépendant toujours des circonstances sociales dans lesquelles elle se produit. De ce fait, l'environnement composé des humains et des non humains (les objets) est alors défini comme un artefact, c'est-à-dire un ensemble de ressources qui s'offrent à l'acteur dans son inter-action et qui participe à la façon dont il structure son action. Ces travaux soulignent aussi les propriétés d'accountabilité des activités humaines, c'est-à-dire le fait que tout acteur social configure sa

propre activité dans le but de rendre observable, communicable et intelligible pour autrui, le caractère rationnel de ses pratiques concrètes. Ce concept insiste sur l'idée que toute situation sociale, toute action collective, est en fait auto-organisée. D'une part, les acteurs utilisent les accounts (*i.e.*, les procédures rendues visibles par autrui) qui leur permettent de comprendre l'action des autres et, conjointement, d'organiser leur propre action. D'autre part, ils produisent des accounts pour rendre leurs activités visibles par autrui, sans pour autant qu'ils aient nécessairement toujours conscience de la visibilité qu'ils affichent. La configuration matérielle de l'espace dans lequel le collectif d'acteurs travaille participe tout particulièrement à construire ces accounts. Les acteurs exploitent les objets disponibles dans la situation de façon à rendre saillantes aux yeux d'autrui certaines caractéristiques de leur propre activité ; ils contribuent ainsi à construire un espace visuel et perceptif commun, condition sous-jacente à l'émergence d'une activité collective.

Cependant, si ces activités ostensives sont une condition nécessaire de la coordination des activités individuelles, elles ne permettent pas à elles seules de rendre compte de la viabilité d'une activité collective de travail dans une classe RAR.

Le masquage d'activités par les objets, comme source de coordination

Au delà d'un partage explicite d'intention, d'autres activités en classe sont produites avec une intention de masquage. Bien qu'échappant au principe d'une intelligibilité mutuelle, elles participent également à la coordination des activités individuelles-sociales et contribuent à la viabilité de l'activité collective de travail des élèves. Dans les classes RAR étudiées, le masquage des activités clandestines de jeux des élèves et de contrôle de l'enseignant permet notamment un engagement collectif durable dans le travail.

De son côté, l'enseignant masque le contrôle qu'il fait de l'activité des élèves en exploitant les objets. C'est le cas de la fiche de travail des élèves comme mémoire externe pour superviser leur travail accompli. De plus, les élèves étant nombreux et dispersés dans l'espace, l'enseignant ne parvient pas à tout superviser. Il leur fait croire alors qu'il les contrôle : par des interpellations à distance des agrès, suffisamment fortes pour les rendre publiques ; et en se rendant visible des élèves grâce à un ajustement stratégique de son placement dans l'espace, lui-même supporté par l'agencement spatial des ateliers. Cette visibilité mutuelle vise à masquer sa capacité limitée de surveillance : lorsqu'il perçoit que les élèves travaillent, il se place au centre et en retrait ; lorsqu'il perçoit qu'ils ne travaillent plus, il s'approche d'eux pour rendre visible à tous, par sa proximité physique, une présence de contrôle. Ce résultat relatif au dispositif en ateliers rejoint les conclusions d'autres études

ayant montré que les enseignants chevronnés développent des actions de "withitness" (Kounin, 1970), *i.e.* des actions qui visent à donner l'impression aux élèves les plus distants qu'ils sont avec eux à tout instant, qu'ils sont "dans la tâche des élèves" (with it), et qu'ils ont des "yeux dans le dos" (Lampert, 1985). Ainsi, en masquant son contrôle de la classe, l'enseignant leurre les élèves en leur faisant croire qu'il peut tout surveiller et parvient ainsi à construire une situation viable, compatible avec ses attentes.

De leur côté, les élèves sont habiles pour masquer la visibilité de leurs activités déviantes aux yeux de l'enseignant. Le caractère fugace de leurs jeux avec le matériel, construits sur la base d'interactions furtives avec des pairs, contribue à rendre ces jeux locaux compatibles avec les exigences du travail prescrit par l'enseignant. Parce qu'ils sont clandestins et que leur dérive extrême est contrôlée par l'enseignant, ils restent viables. D'autre part, ces jeux clandestins, générés par des usages particuliers des espaces et des objets gymniques, fabriquent des émotions collectives dans les groupes qui sont à la fois le moyen et la finalité de l'apprentissage (Davies, 1983). Si les élèves de RAR se sentent à tout moment brimés de cette expérience communautaire, ils décrochent rapidement du travail demandé. Ainsi, ces jeux sociaux qui détournent ponctuellement l'élève de la tâche scolaire permettent en retour le maintien de leur engagement durable dans le travail. Comme le montrent Canal et Gleyse (2004) : "ces transgressions contrôlées [...] se situent, la plupart du temps, dans une limite qui ne remet pas en cause le système mais, au contraire, lui permettent de fonctionner et de perdurer".

Les activités ostentatoires et masquées : des activités contrariées, mais compatibles

L'alternance d'activités de mise en visibilité publique et d'activités de dissimulation, produites par l'enseignant et par les élèves, n'est pas aléatoire. Ces activités de nature contradictoire émergent au fil de la leçon et construisent une configuration collective d'activité dans la classe (Veyrunes, dans cet ouvrage) qui "met en évidence la dynamique de l'articulation entre activité individuelle et collective". Autrement dit, les élèves et l'enseignant forment un collectif dans le sens où l'activité individuelle-sociale de chacun s'articule avec celle des autres acteurs à partir de phénomènes d'interdépendance permettant à chacun d'atteindre des intentions particulières et favorisant la configuration d'une activité collective.

Dans ce contexte d'enseignement difficile en RAR, les résultats montrent donc que malgré des "activités individuelles contrariées" (Clot, 2002), vectrices de tensions et expliquant notamment la pénibilité du travail enseignant, une activité collective de travail perdure dans la classe. Le processus de masquage/mise en visibilité permet d'articuler les

activités concurrentes de contrôle de l'enseignant et de jeu des élèves. L'activité collective de travail, dans une classe de RAR a typiquement une dynamique d'activités contrariées, que l'enseignant et les élèves maintiennent dans une marge de compatibilité, *i.e.* chacun évite qu'elles ne deviennent contradictoires, en ajustant leurs activités individuelles. Ces activités sont rendues compatibles par l'usage que les acteurs font des objets, pour cacher ou au contraire rendre publiques certaines de leurs actions.

Les conclusions de cette étude ouvrent une réflexion quant aux implications pour la formation des enseignants. Elles permettent d'ouvrir trois pistes de réflexion pouvant orienter la conception de dispositifs de formation. D'une part, elles montrent la nécessité de regarder les situations d'enseignement scolaires comme des systèmes d'interaction, et d'appréhender les activités des enseignants et des élèves comme interpénétrées avec le réseau des objets disposés dans la classe. D'autre part, elles invitent à considérer le rôle majeur des objets en présence, leur agencement dans l'espace, leurs propriétés et l'usage que les acteurs en font, comme des ressources potentielles pour construire une activité collective de travail viable. Enfin, elles attirent l'attention sur une compétence fondamentale nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant, notamment dans les établissements difficiles : celle de savoir agencer un espace de travail, de savoir s'y déplacer et d'en exploiter habilement les propriétés matérielles, pour installer et maintenir tout au long d'une leçon des conditions favorables au travail collectif dans la classe.

Références

Amigues R., et Zerbato-Poulou M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz.

Amigues R., Kherroubi M. (dir.). (2003). Les pratiques de la classe en "milieux difficiles", *Recherche et Formation*, 44, 5-10.

Arripe-Longueville F. (d'), Fleurance P., et Winnykamen F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry asymmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad, *Journal of Human Movement Studies*, 28, 255-273.

Baluteau F. (2003). *École et changement: Une sociologie constructiviste du changement*. Paris, L'Harmattan.

Brown J.S., Collins A., et Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, 32-42.

- Canal J.-L., Gleyse J. (2004). Ethnologie de l'EPS - Normes institutionnelles et "arts de faire" ou comment un cours se fabrique-t-il au quotidien ? Dans G. Carlier (s/d), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Education physique et sportive*. Montpellier, AFRAPS, (p.183-199).
- Carraud F. (2006). Apprendre et enseigner en ZEP. Dans Centre Alain Savary (s/d), *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*. Paris, INRP, (p. 31-43).
- Cizeron M., et Gal-Petitfaux N. (2006). Le travail en "vagues" et en "ateliers" : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. Dans G. Carlier, D. Bouthier, et G. Bui-Xuan (coord), *Intervenir en Education physique et en sport*. Louvain-la-Neuve (Belgique), Presses Universitaires de Louvain, (p. 344-351).
- Clot Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Troisième édition augmentée. Paris, PUF.
- Coulon A. (1988). Ethnométhodologie et enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Coulon A. (1996). *L'ethnométhodologie*. Paris, PUF.
- Davies B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order, *British Journal of Sociology of Education*, 4 (1), 55-69.
- Doyle W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis, *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.
- Gal-Petitfaux N., Durand M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux N., Vors O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'Education physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante, *Education et Francophonie*, Numéro thématique "La construction du lien social à l'école", 36 (2), 118-139 (<http://www.acelf.ca/c/revue/commande.php>).
- Goffman E. (1991). *Les Cadres de l'Expérience*. Paris, Éditions de Minuit.
- Guérin J., Pasco, D. (2006). Activité dissimulée d'un décrocheur de l'intérieur en mathématiques. *CRAP Cahiers pédagogiques*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- Hutchins E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Hastie P.A., Siedentop D. (1999). An ecological perspective on physical education, *European Physical Education Review*, 5 (1), 9-29.

- Joseph I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris, PUF.
- Kherroubi M., Rochex J.Y. (2004). Note de synthèse. La recherche en éducation et les ZEP en France. (2) Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue Française de Pédagogie*, 146, 115-190.
- Kounin J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt Rinehardt & Winston.
- Lampert M. (1985). How do teachers manage to teach, perspectives on problems in practice, *Harvard Educational Review*, 55, 178-194.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marchive A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ?, *Revue Française de Pédagogie*, 142, 21-32.
- Matheron Y., Salin M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66.
- Millet M et Thin D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.
- Mottier Lopez L. (2006). Microculture de classe et interactions collectives dans la résolution de problèmes mathématiques. Dans P. Dessus et E. Gentaz (s/d), *Apprentissages et enseignement, sciences cognitives et éducation*. Paris, Dunod, (p. 201-218).
- Norman D.A. (1993). *Things that make us smart. Defending human attributes in the age of the machine*. New York: Addison-Wesley.
- Richardson V. (1994). Conducting research on practice, *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Sabers D.S., Cushing K.S., et Berliner D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterised by simultaneity, multidimensionality and immediacy, *American Educational research Journal*, 28 (1), 63-88.
- Salembier P., Zouinar M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé. Inspirations conceptuelles et réductions technologiques, *@ctivités*, 2, 64-85.

- Saury J., Huet B., et Rossard C. (2005). Les fiches d'observation comme artefacts cognitifs dans la dynamique de l'activité de collégiens en éducation physique et sportive. Dans N. Benguigui, P. Fontayne, M. Desbordes, et B. Bardy (s/d), *Recherches actuelles en Sciences du Sport, Actes du 11ème Congrès International de l'ACAPS*. Paris, France, (p. 607-608).
- Suchman L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: CUP.
- Theureau J. (2003). Course of action analysis & course of action centered design (p. 55-81). In E. Hollnagel (ed.), *Handbook of cognitive task design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse, Octarès.
- Tochon F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris, Nathan.
- van der Mars H., Vogler B., Darst P., et Cusimano B. (1998). Students' Physical Activity Levels and Teachers' Active Supervision During Fitness Instruction, *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 57-75.
- 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. Communication présentée au 5e Colloque International "Recherche(s) et Formation", *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*, IUFM, Nantes, Fév., Cédérom.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés individuelles*. Lyon, PUL.
- Vors O., Gal-Petitfaux N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, 2, mis en ligne le 18 décembre 2008. URL : <http://tfe.revues.org/index724.html>. Consulté le 24 janvier 2009.
- van Zanten A. (Ed.). (1997). *La scolarisation dans les milieux difficiles*. Paris, INRP.
- Woods P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.
- Zerbato-Poudou M.-T. (2000). *La mise au travail des élèves de maternelle: règles du jeu et rapport au savoir*. Communication présentée au colloque international "Recherche(s) et Formation des enseignants", Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique, Marseille, France, Fév.