HAL
open science

Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe 'Réseau Ambition Réussite'

Olivier Vors, Nathalie Gal-Petitfaux

To cite this version:

Olivier Vors, Nathalie Gal-Petitfaux. Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe 'Réseau Ambition Réussite'. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2011, 22, pp.96-115. hal-01474517

HAL Id: hal-01474517

https://hal.science/hal-01474517v1

Submitted on 23 Feb 2017

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.

eJRIEPS 22 janvier 2011

Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe 'Réseau Ambition Réussite'

Olivier Vors & Nathalie Gal-Petitfaux
Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, PAEDI, BP 10448, F-63000 Clermont-Ferrand.

Résumé

Depuis 2006, les 254 collèges accueillant les élèves les plus en difficulté de France pilotent les RAR. Dans ces établissements les conditions de travail sont particulièrement « difficiles ». Les enseignants expriment leur malaise pour mettre la classe au travail face aux désordres constants et à l'imprévisibilité des élèves. Notre étude vise à comprendre le travail collectif en étudiant comment émerge un ordre stable dans la classe. Elle cherche à identifier les formes d'organisation de l'activité collective de travail dans la classe. Le cadre théorique utilisé est celui de 'l'anthropologie cognitive située' appréhendant le collectif à partir des activités individuelles des acteurs, et de leur articulation. Un deuxième point d'appui est celui de la 'Gestalt théorie' permettant de rendre compte de la 'forme' de l'activité collective. L'étude de cas se passe dans un collège RAR en EPS lors de deux cycles de gymnastique par ateliers. Un enseignant réussissant et huit élèves de 5ème ont été filmés puis interviewés lors d'entretiens d'autoconfrontation. Les résultats montrent trois formes typiques d'organisation de l'activité en classe : a) une forme d'organisation triadique de l'activité individuelle des élèves, b) une forme de l'activité individuelle de l'enseignant structurée par une tolérance cadrée, c) une configuration de l'activité collective structurée par l'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves.

1. introduction

1. 1. L'instabilité en RAR rendant difficile l'activité collective de travail dans la classe

En créant les Réseaux Ambition Réussite (RAR) en 2006, le troisième plan de relance de l'éducation prioritaire recentre les actions sur les établissements qui accueillent les élèves les plus en difficulté de France. Sans tomber dans une stigmatisation qui consisterait à considérer que les « élèves en difficulté » sont des « élèves difficiles », les enseignants travaillant dans ces milieux expriment néanmoins un profond mal-être (Rouve & Ria,

2008 ; Vors, à paraître). De manière générale en éducation prioritaire, il est repéré un fort taux de rotation des enseignants (Kherroubi & Rochex, 2004) et ces derniers évoquent souvent leur souffrance face à la difficulté de mettre le collectif d'élèves au travail (Monfroy, 2002). Les problèmes de comportement, de chahuts imprévisibles rendent la situation de classe particulièrement instable. L'enseignant parvient difficilement à maintenir durablement les élèves au travail, car ces derniers ont une forte tendance aux décrochages et produisent une forte diversité de comportements dans une même tâche (Guérin, Pasco & Riff, 2008). De plus, les élèves ont tendance à s'opposer à l'autorité scolaire (Millet & Thin, 2005), leur sociabilité juvénile rentrant souvent en concurrence avec la socialisation visée par l'école (Glasman, 2003 ; Vors & Gal-Petitfaux, 2010). Cette concurrence est vectrice de conflits pouvant aller jusqu'à la violence (Carra, 2009 ; Vors, Gal-Petitfaux & Cizeron, en révision) ou à la déscolarisation (Glasman, 2003). Cependant dans certains cours, l'activité collective de la classe est tournée vers le travail de façon relativement durable (*e.g.* Vors & Gal-Petitfaux, 2008). L'objet d'étude de cette recherche est de décrire et comprendre cet état d'équilibre relativement durable bien que toujours fragile dans la classe.

1. 2. L'activité collective comme forme émergente

Tout collectif est composé d'individus ayant une activité autonome (Maturana & Varela, 1994). Autrement dit, l'activité collective est incertaine et complexe, au regard de la variabilité des comportements et des intentions d'action divergentes que peuvent avoir chaque individu. Ce point de vue conduit à étudier les collectifs comme des systèmes complexes et autopoiétiques. E. Morin (1990) caractérise cette complexité selon trois principes. Premièrement, tout système complexe est par principe imprévisible, il est irréductible à un modèle fini, nécessitant de prendre en compte l'histoire du système et d'identifier tant les instabilités que les régularités qui caractérise son fonctionnement. Par exemple, le comportement d'un groupe est par essence imprévisible, cependant la connaissance de son histoire et de ses activités typiques permet d'anticiper son organisation dans un champ limité de possibles. Deuxièmement, la complexité se fonde sur un principe de récursivité ; elle ne se réduit pas à une relation déterministe simple de cause à effet, les produits et effets du système étant eux-mêmes causateurs de ce qui les produits. Par exemple, un système complexe sociétal est basé sur des relations individus-société : d'une part, la société fabrique les individus en tant qu'hommes dotés de langage, de culture et de valeur ; d'autre part, ces individus produisent la société et son système de valeurs. Troisièmement, la totalité est un principe de la complexité, le tout étant davantage

que la somme des parties le constituant. Par exemple, un collectif expert ne se réduit pas à un collectif d'experts. Le réseau de relations qui lient les éléments entre eux va constituer un aspect essentiel de la structure complexe, donnant lieu à une organisation. Pour conclure, les systèmes complexes sont considérés comme des totalités récursives, non déterminées et organisées. Trois théories scientifiques s'inscrivant dans le paradigme des systèmes complexes, étudient leur organisation : a) la théorie du chaos (Gleick, 1991), b) la théorie des systèmes dynamiques (Hasselblatt & Katok, 2002, pour une revue), c) la théorie de l'émergence (*e.g.* Maturana & Varela, 1994). Cette dernière théorie, qui retiendra notre attention, considère que dans la complexité émerge un ordre stable accordant un primat à l'activité individuelle des acteurs comme niveau d'organisation essentiel à partir duquel s'origine l'activité collective. Le collectif est alors considéré comme a) une activité collective, b) intégrant l'activité individuelle (*ibid*.).

Au sein de cette théorie, deux approches différentes de l'activité collective coexistent. La première de la « *team cognition* » (Sève et *al*., 2010, pour une revue), considère le collectif en termes de partage de « contenus cognitifs » entre les partenaires. La deuxième approche du collectif est héritière de la psychologie de la forme (Köler, 1929/1964), en considérant le collectif comme une forme au sens de *Gestalt*. Les individus sont séparés organiquement mais des formes les unissent localement en fonction des situations. Ces formes émergent à partir des interactions entre individus selon des processus d'auto-organisation permettant l'appariation spontanée d'un ordre (Veyrunes & Saury, à paraître). Cette idée de "forme" de l'activité est également étudiée dans le monde scolaire à propos des situations de classe enseignant-élèves (Vincent, 1994), qualifiée aussi de configuration de l'activité collective (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Veyrunes, 2006).

2. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une approche située de *l'activité* des acteurs (Barbier & Durand, 2003), elle convoque différents courant scientifiques. L'influence principale est *l'anthropologie cognitive située* fondée sur l'émergence contextualisée de la cognition (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010). Elle prolonge la tradition de l'approche écologique mettant l'accent sur la dimension collective de l'enseignement (Doyle, 1977), notamment celui de l'Education physique (EP) (Hastie et Siedentop, 2006, pour une revue). Elle étudie la vie collective dans la classe en envisageant celle-ci comme

un système complexe et dynamique, à cause de la diversité, de la simultanéité et de l'incertitude des évènements pouvant s'y produire.

Le cadre retenu est celui du cadre *sémiologique* du *cours d'action* (Theureau, 2006, 2009) qui s'appuie sur trois présupposés théoriques. D'une part, il s'appuie sur l'hypothèse de l'autonomie de l'acteur. Les systèmes vivants – de la cellule à l'individu et aux groupes sociaux animaux ou humains – ont la particularité de produire leur propre organisation dans leurs rapports avec l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de co-détermination (Maturana & Varela, 1994). D'autre part, toute action est une activité de production de significations et circulairement les significations construisent l'action à venir. La signification constitue l'expérience composée de préoccupations, perceptions, interprétations ; la comprendre permet de saisir l'origine des comportements produits. Enfin, selon cet ancrage, l'activité collective n'est pas considérée comme une entité préexistante, déjà-là, mais comme une « totalité » constamment « dé-totalisée » par l'activité autonome des individus (Sartre, 1960/1985). La compréhension de l'organisation émergente d'un collectif se fait par des allers-retours entre les activités individuelles et l'activité collective (entre-deux qualifié par Theureau de *situationnisme méthodologique*).

Les implications théoriques de ce présupposé de l'activité collective comme totalité dé-totalisée sont doubles. Tout d'abord, l'activité collective est appréhendée à partir des activités individuelles. Le postulat de Theureau (2006) faisant de l'étude de l'activité individuelle une première approche de l'activité collective, renvoie à l'idée que toute activité individuelle est sociale au sens où autrui contribue à construire l'expérience de l'acteur. Ainsi, analyser l'activité d'un individu, en tant qu'activité individuelle-sociale, permet d'appréhender en partie ses interactions avec les autres individus. Cependant la simple étude de l'activité individuelle-sociale des acteurs donne une vision limitée de l'activité collective (Saury, 2008), pouvant être complétée par l'étude du couplage synchronique et diachronique de l'activité individuelle-sociale de plusieurs acteurs. Ce couplage résulte de multiples points d'articulation entre deux activités individuelles-sociales, c'est-à-dire des relations locales d'interdépendance (*i.e.*, dépendance réciproque). Il y a un point d'articulation entre deux activités individuelles-sociales (ou davantage) lorsque un ou des composants de l'expérience est en correspondance avec un ou des composants de l'expérience de l'autre acteur (Veyrunes, Gal-Petitfaux & Durand, 2009). Ensuite, le présupposé de l'activité collective comme totalité dé-totalisée induit une reconstruction, une re-totalisation par le chercheur (de l'activité collective à partir des

activités individuelles) étant donnée que l'acteur n'a qu'une conscience diffuse et partielle de l'activité collective dont il fait partie. Pour saisir la forme émergente que prend l'activité collective dans un groupe, il convient d'accéder aux points d'articulation qui participent à la rendre stable et viable sans forcement étudier toutes les interactions entre tous les acteurs du groupe (*ibid*.).

Seul le chercheur, en étudiant les activités idiosyncrasiques des acteurs, peut identifier leurs points d'articulation récurrents source de l'émergence de la configuration de l'activité collective.

Notre objet théorique est de comprendre la configuration de l'activité collective de la classe tournée vers le travail, au travers les points d'articulation entre l'activité individuelle-sociale des élèves et de l'enseignant.

3. Méthode

L'étude de cas relatée s'est faite dans un collège RAR de la banlieue lilloise. Elle concerne l'enseignement de l'EPS en gymnastique par ateliers durant deux cycles de cinq et huit séances, avec deux classes de 5ème. Les sujets de l'étude sont un enseignant réussissant[1] (EG) ainsi que quatre élèves volontaires par classe issus des quatre ateliers de travail (soit au total huit élèves, jugés difficiles par l'équipe éducative). Dans les deux classes le travail était organisé au sein de quatre ateliers comportant des fiches explicatives : un atelier 'Voler' dans lequel les élèves devaient réaliser différents sauts droits à l'aide d'un trampoline ; un atelier 'Franchir' où il fallait effectuer trois types de sauts par redressement à l'aide d'un trampoline et d'un cheval ; un atelier 'Se renverser' où différents éléments matériels étaient installés pour effectuer quatre types d'appuis manuels renversés ; et un atelier 'Tourner' prévu pour des roulades en avant, à l'aide de deux plans inclinés de différentes tailles.

Deux types de données ont été recueillies : (a) des données d'observation et d'enregistrement audiovisuel des actions et communications en classe des élèves et de leur enseignant ; (b) des données d'entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2006) visant à saisir la signification que l'acteur attribue à ses actes.

Le traitement des matériaux s'est effectué en quatre temps : (1) reconstitution de la chronologie de l'activité individuelle-sociale des élèves et de l'enseignant dans un tableau à deux volets, en mettant en concordance temporelle les retranscriptions des données

[1] Pour Chauveau, 2001, les maitres réussissant en ZEP sont ceux qui parviennent le mieux à mettre les élèves en activité apprenante pendant la plus grande partie du temps scolaire. Ils ont entre autres la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie scolaire (le «vivre ensemble») et l'activité cognitive collective («l'apprendre ensemble»).

filmées (description des communication et des actions) et les données d'entretiens, (2) identification dans chaque activité individuelle-sociale des composantes de l'expérience (préoccupations, perceptions, interprétations en se focalisant sur celles où autrui est évoqué), (3) caractérisation de la forme typique que prend l'activité individuelle-sociale des élèves en identifiant les récurrences communes à leurs différentes expériences, en particulier leur façon de considérer autrui pour leur propres actions, (4) caractérisation de la forme typique que prend l'activité individuelle-sociale de l'enseignant en identifiant les récurrences propres à son expérience, en particulier sa façon de prendre en compte les élèves pour agir, (5) caractérisation de la structure de la configuration de l'activité collective par croisement des activités individuelles-sociales, en mettant en correspondance l'activité typique des élèves face à celle de l'enseignant et en repérant les points d'articulation jusqu'à saturation des données (*i.e*. jusqu'à ce que les matériaux sur les relations entre l'activité des élèves et de l'enseignant n'apportent rien de nouveau).

4. Résultats : de l'activité individuelle à la configuration de l'activité collective

Les résultats montrent que malgré une constante agitation dans les ateliers de gymnastique, l'activité collective de la classe est principalement tournée vers le travail sans qu'une perturbation majeure vienne rompre la viabilité du cours. Cette activité collective sera présentée selon deux échelles autonomes (ayant leur propre dynamique, organisation et signification) et interdépendantes (s'influençant mutuellement) : a) le niveau de la forme que prend l'activité individuelle-sociale des élèves, puis celle de l'enseignant et b) le niveau de la configuration de l'activité collective des élèves et de l'enseignant dans la classe.

4. 1. Forme de l'activité individuelle-sociale typique des élèves : une organisation triadique

L'analyse des vidéos et des entretiens d'autoconfrontation des élèves mettent en évidence que l'activité des élèves reflète une forme typique d'organisation qui est commune à tous les élèves étudiés, dans tous les ateliers. Cette forme se définit sur deux plans : d'une part, par le caractère chaotique de l'activité des élèves caractérisée par une grande variabilité des préoccupations des élèves et un spectre très large de comportements, ces derniers ne convergeant pas toujours avec les prescriptions de l'enseignant. D'autre part, la forme qui émerge de l'activité des élèves se définit par un ordre stable fondé sur la récurrence de trois préoccupations typiques : travailler les exercices demandés, s'amuser à se défier entre pairs, vagabonder en quête d'occupations.

Extrait d'un épisode de classe de 32 minutes 20 secondes à 33 minutes 40 secondes de la leçon n°1 : description du déroulement des actions et communications des élèves à l'atelier.

Les trois garçons travaillaient à l'atelier 'Voler' ; ils doivent maintenant passer à l'atelier 'Tourner en avant' comportant deux plans inclinés, un haut et un bas. Après avoir donné des consignes à l'ensemble de la classe, l'enseignant dit « Allez, c'est parti ! ». Tony et Erguez s'élancent brutalement et courent pour rejoindre leur atelier. En arrivant, ils se mettent à plonger sur les tapis. Quant à Soufiane, le troisième élève du groupe, il lit la fiche explicative de l'atelier. Puis Erguez s'élance pour effectuer une première roulade en avant. Tony reste un peu allongé sur les tapis en regardant ses deux camarades, puis il se relève et va regarder quelques secondes la fiche. Soufiane s'élance à son tour pour réaliser la roulade en avant sur le grand plan incliné ; à la réception, il crie « aie » tout en se tenant le dos. Pendant que Soufiane et Tony travaillent sur le grand plan incliné, Erguez s'entraine sur le petit. Puis tous trois changent d'exercice et se retrouvent pour leur troisième passage sur le grand plan incliné. Erguez passe en premier mais comme il prend tout son temps, les autres disent : « Vas-y, heu ! ». Puis Tony donne un coup de pied dans le plan incliné alors que Soufiane pousse Erguez. Ce dernier tombe sur le côté, ce qui provoque l'hilarité générale. Profitant du fou rire de Soufiane, Tony le double et refait une roulade en avant sur le grand plan incliné, Soufiane fait mine de le pousser et Erguez (qui était encore au sol) le déséquilibre avec le pied. Tony se relève rapidement et rattrape Erguez après une course poursuite de quelques mètres. En rigolant, il le fait tomber au sol et lui donne un coup de pied, Erguez crie en riant à gorge déployée. Pendant ce temps Soufiane profite de l'atelier libéré par ses deux autres camarades pour faire une roulade, puis Tony revient et passe derrière lui. Erguez reste une dizaine de secondes couché sur les tapis puis retourne faire l'exercice.

Cette séquence d'une minute et vingt secondes montre bien l'effervescence que l'on peut trouver dans les leçons d'EPS étudiées. Au-delà de la diversité des comportements des élèves, des régularités ont été repérées. La structure de l'engagement des élèves dans les ateliers reste la même, elle est fondée sur trois préoccupations typiques : s'amuser à se défier entre pairs, travailler les exercices demandés et vagabonder en quête d'occupations. Ce faisceau de trois préoccupations se caractérise par 1) son aspect typique, 2) la prévalence de la préoccupation tournée vers le travail et 3) la présence cyclique de chaque préoccupation.

Tout d'abord, ce faisceau triadique de préoccupations se caractérise par sa récurrence : il est repérable dans les quatre ateliers, chez tous les élèves étudiés. Même si les différents élèves ont des préoccupations divergentes à un moment donné, une structure stable apparaît. La première préoccupation est « de travailler les exercices demandés par l'enseignant pour obtenir une note convenable et éviter les ennuis ». Nous retrouvons cette préoccupation lorsque l'élève va voir la fiche, appelle l'enseignant pour avoir une validation de sa part, regarde comment fait son camarade, s'entraine aux exercices. Bien que cette préoccupation soit dominante, elle dure rarement plus d'une dizaine de secondes, les élèves se lassant rapidement de la répétition : « c'est embêtant de faire toujours la même chose, il faut que ça change » dit par exemple Tony en entretien. Ainsi la répétition qu'ils jugent monotone, les conduit à changer de préoccupation. La deuxième préoccupation typique chez les élèves est de « s'amuser à se défier entre pairs ». Elle anime deux types d'actions, d'une part lorsque les élèves se mettent en spectacle entre eux (par exemple à l'atelier 'Franchir', ils se défient à faire le saut le plus périlleux pour faire rire leurs copains) et d'autre part lorsque les élèves se font des « coups en douce » pour s'amuser entre pairs (par exemple à l'atelier « Tourner », ils s'amusent à se faire tomber). La troisième préoccupation qui anime les élèves est de « vagabonder en quête d'occupations ». Les élèves ont cette préoccupation souvent vers la fin de la rotation : ils disent « s'ennuyer », en avoir « marre de faire toujours la même chose » ou encore « qu'il n'y a rien à faire ». Ils expriment avoir cette préoccupation lorsqu'ils déambulent désœuvrés dans l'atelier, ou lorsqu'ils se couchent sur les tapis, se laissent doubler, ou restent à la parade. Dans ces moments là, on observe que leurs actions sont lentes. Ils errent dans l'atelier sans direction préétablie. Cette forme d'errance peut être qualifiée d'attentisme car les élèves cherchent dans leur environnement quelque chose à faire, pour eux c'est une quête d'opportunités pour entrer en contact avec autrui ; restant très attentifs à ce qui se passe autour d'eux et en particulier à ce que font leurs pairs, ils cherchent une occasion de changer d'occupation.

Une caractéristique essentielle de cette forme d'organisation triadique de l'activité des élèves est la prévalence de la préoccupation tournée vers le travail. Même si les séquences de travail ne sont jamais longues, elles sont répétées et occupent la grande partie du temps que les élèves consacrent dans l'atelier. Bien que les élèves avouent s'amuser « entre deux périodes de travail », la plupart du temps, ils retournent d'eux-mêmes au travail attendu, sans l'intervention de l'enseignant. Les explications de ce revirement sont multiples et rarement uniques, les élèves retournent vers une

préoccupation de travail lorsqu'ils perçoivent : qu'il ne reste que peu de temps pour finir les exercices ; qu'un élève de l'atelier fait un nouvel exercice ; que l'enseignant passe à proximité ; qu'ils aspirent à ce que ça change, lassés de leur jeu… Par exemple dans l'extrait précédent, après avoir mis au sol Erguez, Tony retourne de lui même au travail. C'est la convergence de trois perceptions faisant sens pour lui qui a provoqué cette bifurcation de préoccupation : il constate qu'Erguez capitule vu qu'il reste sur le dos et qu'il ne tente plus de se défendre ; il voit que Soufiane vient de réussir l'exercice difficile ; et il s'aperçoit que le plan incliné vient de se libérer. Ainsi il court vers le plan incliné préoccupé par « réussir la roulade en avant sur le grand plan incliné (exercice qu'il juge difficile) sans se taper le dos au sol pour avoir une bonne note ».

De plus, cette structuration triadique de l'activité des élèves se caractérise par l'aspect cyclique de chaque préoccupation. Autrement dit, les préoccupations qui accompagnent l'activité des élèves forment un faisceau toujours présent dans l'action. C'est dans l'action que les préoccupations s'actualisent tour à tour en fonction d'éléments du contexte qui vont faire sens pour l'élève, en particulier la présence des pairs et ce que leur comportement laisse interpréter comme opportunité de jeu, de travail ou d'errance. Ces trois préoccupations se retrouvent systématiquement, même si elles apparaissent avec des proportions différentes en fonction du moment, de l'élève, de l'atelier, de la difficulté de l'exercice… Par exemple, l'usage fait par les élèves de l'atelier 'Se renverser' est propice pour faire des « coups en douce ». L'élève qui réalise l'exercice est en position délicate la tête en bas, avec un camarade qui doit lui tenir les jambes en parade. Dans ce contexte, le camarade pareur actualise souvent sa préoccupation de s'amuser à « taquiner son camarade ». Néanmoins, le potentiel des ateliers n'est pas exploité de la même manière en fonction de chaque individu. Mohamed qui n'aime pas l'atelier 'Franchir' parce qu'il n'« arrive à rien » et qu'il a « peur de se faire mal contre le cheval », a manifesté plus de comportements d'errance attentiste que Megda qui aime les sensations que procure le trampoline.

Pour conclure, bien que l'activité individuelle-sociale des élèves se manifeste par un spectre important de comportements non conformes aux exigences de travail de l'enseignant, elle reste une activité principalement orientée vers le travail. Elle se caractérise par une forme typique organisée d'une part, par des comportements variés et des préoccupations instables et divergentes entre les élèves, et d'autre part par la stabilité d'un faisceau triadique de préoccupations. Intéressons-nous maintenant à la forme que prend l'activité individuelle-sociale de l'enseignant en situation de classe.

4. 2. Forme de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant : une tolérance cadrée

Parce qu'il connaît bien ses élèves et leurs tendances à décrocher de la tâche scolaire, l'enseignant organise son activité pour instaurer et maintenir une activité collective de travail dans la classe. Sa préoccupation première est de rendre viable l'engagement du collectif des élèves au travail. Les résultats mettent en évidence que l'activité de l'enseignant revêt une forme typique donnant un cadre de travail aux actions des élèves par (a) un cadrage spatial, (b) une focalisation sur les apprentissages, (c) une tolérance aux transgressions ludiques des élèves.

4. 2. 1. Cadrage de l'espace comme condition propédeutique au travail collectif

L'enseignant accorde une place importante à l'organisation spatiale et matérielle du gymnase, il la considère comme une condition à leur engagement dans le travail. D'une part, elle lui permet de cadrer les élèves dans l'espace et de limiter leur circulation. Il interprète leur circulation entre les ateliers comme un danger pour l'activité collective de travail.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W.

EG : « Je sépare bien les ateliers… comme ça c'est rangé, les élèves sont bien en place. (…) Cette espèce de cloisonnement par atelier, ça permet déjà de voir, de relativement bien situer les gamins, quand il y en a un qui n'est pas à sa place je le vois tout de suite. (…) « Ça donne un cadre… ça va cadrer leur comportement. »

D'autre part, l'organisation de l'espace facilite son activité de contrôle. Par des observations rapides, il peut vérifier la position des élèves dans l'espace et interpréter la nature de leurs engagements. Par exemple, si les élèves circulent entre les ateliers, ou sont regroupés sur le tapis, l'enseignant s'aperçoit rapidement qu'ils ne sont plus dans la tâche demandée.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant D.

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

CH : déraper ?

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

Par la mise en ordre spatiale du matériel et des élèves, l'enseignant : a) facilite son contrôle, b) réduit le temps de dispersion des élèves, et c) anticipe sur d'éventuels débordements.

4. 2. 2. Focalisation de l'attention collective sur la réalisation des exercices attendus

Les interventions de l'enseignant auprès des élèves reflètent une caractéristique typique, celle de se focaliser systématiquement sur le travail effectué par les élèves. Au cours des leçons, rares sont les communications de l'enseignant envers les élèves visant à rétablir l'ordre dans la classe. La grande majorité de ses interventions porte sur le travail à effectuer : malgré la présence continue d'agitations de certains élèves dans l'atelier, il se centre sur les élèves qui travaillent pour (1) focaliser leur attention sur le travail et (2) créer une dynamique collective d'apprentissage.

Pour l'enseignant, il est nécessaire de montrer aux élèves ce qu'il attend d'eux. Ainsi il valorise les élèves qui travaillent en théâtralisant ses interventions « c'est excellentissime ton renversement, tu es super droit, t'es une star ». En même temps, c'est un moyen pour lui de transmettre ses contenus d'enseignement en gymnastique. Dans cet extrait, l'enseignant insiste sur l'importance d'être droit pour réussir son renversement. En entretien, il explicite qu'une grande partie des déviances des élèves vient du fait qu'ils veulent se faire remarquer. Ses interactions centrées sur le travail font comprendre aux élèves comment ils peuvent se rendre intéressants vis-à-vis de lui, au sens de susciter son intérêt et son attention à leur égard.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W.

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

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

L'enseignant par ses interventions verbales crée une dynamique d'activité collective en lien avec le travail attendu. Il se force à intervenir publiquement sur le travail à faire, plutôt que sur les déviances et la gestion de l'ordre. Sa préoccupation est de montrer aux élèves qu'en travaillant et en écoutant ses conseils, ils progressent, ce progrès les incitant ensuite à s'engager davantage dans le travail demandé.

Par ses interventions focalisées sur les exercices à effectuer, l'enseignant parvient : a) à concerner les élèves par les tâches scolaires ; b) à leur montrer qu'ils ont son soutien pour apprendre.

4. 2. 3. La tolérance aux transgressions ludiques comme source d'engagement collectif dans le travail

En même temps qu'il se focalise sur les apprentissages, l'enseignant tolère certaines déviances des élèves ; c'est pour lui une condition nécessaire pour maintenir le collectif d'élèves engagé dans l'atelier. En entretien, il explicite cette tolérance par trois raisons principales. Pour lui: a) c'est un fonctionnement efficient, b) c'est une accroche au travail, c) les déviances mineures s'autorégulent d'elles-mêmes.

Premièrement, il s'agit pour l'enseignant d'un fonctionnement efficient : selon lui, il n'est pas possible de tenter de contrôler tous les petits dérapages des élèves.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant D.

EG : « Il y en a trop (de déviances), sinon tu ne fais que ça, tu fais continuellement la police et finalement tu n'enseignes jamais, tu ne donnes pas de contenus. »

Deuxièmement, il considère ces déviances comme une accroche au travail. Il sait que ces élèves ont besoin de ces amusements et que c'est parce qu'ils peuvent s'amuser un peu qu'ils retournent au travail sans se braquer.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W.

EG : « Je les ai vus, j'ai vu qu'ils faisaient les marioles et là je vois que ça ne dégénère pas, je laisse filer. Tant que ça ne dure pas très longtemps ! (…) C'est des caractéristiques de leur âge. Ils ont besoin de ce côté ludique.

CH : C'est important ces déviances... s'il n'y a pas ça il n'y a pas de cours ?

EG : Oui, exactement, si t'étais hyper rigide là-dessus, tu te postes là (devant eux), ils vont faire : un passage, deux passages (puis ils vont te dire) "ah, monsieur c'est barbant, je veux plus rien faire". »

Troisièmement, il laisse s'exprimer quelques déviances parce qu'il sait qu'elles vont s'autoréguler d'elles-mêmes.

EG : « À un moment ils vont s'arrêter de jouer, parce qu'ils seront à court d'imagination, ils seront à bout de souffle ou 'ils se rendront compte qu'il y a du travail à effectuer pour l'évaluation future. (…) Regarde là, ils reviennent au travail, ils ont décidé d'eux-mêmes de travailler. »

Ainsi, le fait de ne pas « perdre de temps » systématiquement sur les problèmes de comportement lui permet de créer du temps pour accompagner les apprentissages des élèves et évite de créer des crispations vectrices de tensions.

Pour conclure, l'enseignant agit en fonction de l'interprétation qu'il a de la viabilité des comportements des élèves au travail. Son activité individuelle prend une forme typique en se focalisant sur les apprentissages et en tolérant les types de déviances qui ne déstabilisent pas le travail du collectif d'élèves.

4. 3. Émergence d'un ordre stable : la configuration de l'activité collective

Ces deux formes typiques de l'activité des élèves et de l'enseignant participent à l'émergence d'une autre forme appelée configuration de l'activité collective de la classe, qui les englobe sans s'y réduire. Les formes de l'activité individuelle-sociale sont co-construite à partir de la relation à l'autre car enseignant et élèves sont en interactions fréquentes. Élargir le niveau d'analyse de l'individu à celui de la classe, en mettant en relation l'activité de chacun, permet de comprendre les points d'articulation fondant cette co-construction et ainsi de cerner une nouvelle forme d'un autre ordre, celui de l'activité collective. Le changement d'échelle offre des visions différentes et complémentaires : des détails deviennent invisibles à l'échelle de la classe, mais par contre d'autres apparaissent ainsi que des régularités nouvelles. Les résultats montrent une configuration de l'activité collective de la classe correspondant à un état d'équilibre à dominante studieuse émergeant de l'articulation de l'activité individuelle-sociale de l'enseignant avec celle des élèves. La configuration de l'activité collective en classe ne se réduit pas à la co-existence des activités individuelles-sociales typiques de l'enseignant et des élèves, mais elle se caractérise par leur point d'articulation. Les résultats font apparaître quatre points d'articulation typiques que sont : a) l'organisation spatiale des ateliers, b) le temps de travail, c) le compromis action transgressive / action scolaire et d) le processus masquage / ostentation[2].

4. 3. 1. Point d'articulation autour de contraintes spatiales partagées

L'organisation en ligne des ateliers dans l'espace structure la configuration de l'activité collective en classe car elle contraint les activités de chacun limitant ainsi la propagation du désordre. Cette forme spatiale crée une relation d'interdépendance entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves, créant ainsi un point d'articulation entre les activités de chacun.

[2] Les résultats révélant la structure de la configuration de l'activité collective en classe ont été obtenus jusqu'à saturation des données à partir du sixième élève étudié ; le croisement de l'activité individuelle-sociale des deux derniers élèves avec l'activité de leur enseignant n'a rien apporté de nouveau et n'a fait que validé les résultats déjà trouvés.

Du point de vue de l'enseignant, comme nous l'avons vu plus haut, l'organisation spatiale et matérielle a) facilite son contrôle des élèves, b) réduit leur temps de dispersion, et c) lui permet d'anticiper sur d'éventuels débordements. Cette forme spatiale est pour lui, d'une part une manière de contraindre l'activité des élèves vers des formes viables (c'est-à-dire tournées vers le travail) et d'autre part un indicateur sur l'activité des élèves au travail (tant qu'il perçoit peu de circulation entre les ateliers, il juge la situation de classe comme propice au travail).

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

Extrait d'entretien d'autoconfrontation d'Olivier

Olivier : « Je m'amuse avec les gars dans mon atelier, c'est chaud d'aller jouer avec mon pote Hamza (situé dans un autre atelier), la prof elle te prend en flag (flagrant délit) direct. »

Pour conclure, cette forme spatiale de travail par ateliers permet un couplage de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves. L'activité collective résulte de ce couplage diachronique entre ces activités. En plus du contexte spatial, la configuration de l'activité collective de la classe est fondée sur trois autres points typiques d'articulation entre les acteurs : 1/ la durée du travail des élèves, 2/ la coordination entre travail et déviance, 3/ le processus masquage/ostentation.

4. 3. 2. Point d'articulation autour du temps de travail comme seuil-limite

La durée des séquences de travail des élèves structure la configuration de l'activité collective en classe car elle est prise en compte par les élèves et l'enseignant pour agir. La convergence pour les élèves et pour l'enseignant de la perception de la durée du travail comme composante de leur expérience constitue un point d'articulation de leur activité. Du point de vue des élèves, ils estiment que lorsqu'ils travaillent correctement, ils peuvent se permettre de temps en temps certaines déviances. En revanche, ils savent que ces déviances ne doivent pas durer et qu'ils doivent retourner au travail, sous peine de se faire réprimander par l'enseignant.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de Megda

Megda : « ici, je m'amuse un peu, le prof il peut rien me dire, il a vu que je travaillais. »

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

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W.

EG : « je les ai vus, j'ai vu qu'ils faisaient les marioles et là je vois que ça ne dégénère pas, je laisse filer. Tant que ça ne dure pas très longtemps. »

Lorsqu'il observe un comportement déviant, il essaie d'estimer si celui-ci risque de durer ou pas. Il intervient alors dès qu'il juge que les élèves dépassent un *seuil-limite* qu'il ne peut plus tolérer risquant de mettre en péril l'équilibre de travail, entrainant : (a) une propagation des déviances, (b) des conflits entre élèves et (c) des dangers physiques.

La durée des déviances est donc un critère d'instabilité de l'activité collective de travail de la classe. Le temps de travail et de déviance est alors une condition à l'articulation de l'activité de l'enseignant avec celle des élèves. Autrement dit, il lie les acteurs entre eux par une dépendance réciproque (au temps de travail) et ainsi contribue à faire émerger une organisation collective tournée vers le travail.

4. 3. 3. Point d'articulation autour d'un compromis travail / déviance

Le couplage action de jeu / action de travail structure aussi la configuration de l'activité collective en classe. Il est basé sur deux compromis, celui des élèves qui travaillent dans la mesure où ils vivent des déviances en parallèles et celui de l'enseignant qui tolère certaines déviances dans la mesure où le travail reste majoritaire. Malgré des préoccupations différentes entre l'enseignant et les élèves, ces compromis travail / déviance permettent d'articuler leurs activités et donc structure l'activité collective de la classe.

Du point de vue des élèves, comme nous l'avons vu, leur engagement dans les ateliers est structuré par un faisceau de trois préoccupations typiques : s'amuser à se défier entre pairs, travailler les exercices et vagabonder à la recherche de contacts avec les autres. Ce faisceau de préoccupations est caractéristique d'un état d'équilibre de l'activité des élèves. Toutes ces préoccupations sont imbriquées les unes aux autres avec une prévalence de la préoccupation de travail. Le maintien d'une préoccupation tournée vers le travail scolaire est *tenu* par ce faisceau triadique de préoccupations, chacune d'elles étant subordonnée aux autres. Ce qui rend pérenne l'engagement de l'élève dans le travail, c'est la possibilité toujours ouverte d'un engagement déviant vers des jeux collectifs ou vers l'errance.

Extrait d'entretiens d'autoconfrontation de Tony et Megda

AC de Tony : « il faut que ça change. (…) S'il n'y avait pas ces moments pour rigoler, ça serait ennuyeux à force, c'est même pas la peine [d'y penser]. »

AC de Megda : « Je peux m'amuser un peu si après je retourne au travail, le prof, il dira rien. »

Du point de vue de l'enseignant, la tolérance de certains de ces comportements déviants favorise l'engagement collectif des élèves dans le travail et devient paradoxalement, dans certaines limites, une condition de leurs apprentissages.

Extrait d'entretien d'autoconfrontation de l'enseignant W.

EG : « C'est la soupape de sécurité. »

Ces comportements déviants ne remettent pas en cause l'engagement de la classe au travail ; au contraire, elles l'entretiennent en lui permettant de se poursuivre. Ces amusements ont lieu entre deux temps de travail et ils vont souvent s'estomper d'eux-mêmes. Le couplage des actions déviantes avec des actions de travail permet aux activités individuelles contrariées de l'enseignant et des élèves de s'articuler, cet entre-deux fait émerger un ordre viable permettant à l'activité collective de se pérenniser.

4. 3. 4. Point d'articulation autour d'un processus masquage/ostentation[3]

La dimension « ostentatoire » et « masquée » de l'activité apparaît comme un élément structurant la configuration de l'activité collective dans la classe ; elle permet d'articuler les activités de l'enseignant et des élèves qui, le plus souvent, se contrarient ou s'opposent. Ces activités divergentes au sein du cours parviennent à se coordonner parce que les élèves a) montrent à l'enseignant qu'ils fournissent du travail, b) tout en masquant leurs déviances ; et c) que l'enseignant dévoile aux élèves qu'il s'intéresse au travail qu'ils fournissent, d) tout en cachant son contrôle de leurs déviances.

5. Discussion

Cette étude en EPS avait pour objectif d'analyser l'activité collective dans des classes de RAR avec un dispositif de travail par ateliers. Les résultats ont montré la présence d'une activité collective de travail dans la classe structurée par trois formes d'organisation imbriquées. Malgré les différentes tensions entre les acteurs, leurs divergences de préoccupations, les formes d'activités présentées correspondent à un état de stabilité ayant une relative pérennité au sein de la leçon. La forme triadique de l'activité des élèves perdure, même si certains élèves sont préoccupés par « faire le travail demandé pour avoir une note acceptable ou éviter les ennuis », et que d'autres dans le même temps ont la préoccupation de « s'amuser à se défier entre pairs » ou encore « vagabonder en quête d'occupations ». Les différentes préoccupations des élèves et leur

[3] Cette partie n'est pas développée dans la mesure où elle a déjà fait l'objet d'une publication dans le numéro 18 d'eJRIEPS. Le lecteur intéressé pourra donc s'y référer (Vors & Gal-Petitfaux, 2009).

actions plus ou moins divergentes ne sont pas à considérer comme un obstacle à l'activité collective, elles sont au contraire constitutives de toute forme sociale (Élias, 1970/1991). Toute forme sociale produit un équilibre qui la rend viable pour tous, en permettant la coexistence d'une pluralité de régimes d'engagement des acteurs (Thévenot, 2006 ; Veyrunes, 2006). La forme prise par l'activité des élèves est structurée pas ces trois préoccupations divergentes, cycliques, typiques et imbriquées.

De plus, les résultats ont montré, que la forme typique que prenait l'activité de l'enseignant s'organisait autour d'une tolérance cadrée. L'enseignant ne considère pas la question pédagogique du contrôle de l'ordre en classe et des attitudes civiques des élèves, comme une condition première à laquelle serait subordonnée la question didactique des apprentissages scolaires (Armand & Gille, 2006 ; Davisse & Rochex, 2001). Par ses actions, il privilégie « une autorité éducative » à une « autorité autoritariste » (Robbes, 2010). Pour lui, éduquer et transmettre font partie du même acte professionnel, qu'il traite de manière indissociable et complémentaire (Allen, 1986). Et les transgressions des élèves, à certains degrés de déviances, sont vécues comme un élément nécessaire, constitutif de l'activité d'apprentissage des élèves de RAR (Vors & Gal-Petitfaux 2010).

6. Conclusion

Le concept de forme d'activité pourrait être une voie de professionnalisation. L'enseignant pourrait juger la viabilité de son cours, en fonction de sa perception de la forme de l'activité collective. Par exemple en sachant qu'en RAR, une forme viable de travail des élèves correspondrait à un faisceau triadique de préoccupations (comprenant des déviances ludiques furtives nécessaires), peut permettre aux enseignants de considérer la situation comme moins instable et imprévisible (Monfroy, 2002). De plus, à une plus petite échelle, les savoirs en actes de l'enseignant repose sur la construction de formes archétypiques lui permettant de reconnaître et d'interpréter rapidement des situations sur la base de principe de ressemblance, de trait de familiarité (Durand, 1996 ; Rosch, 1973). Dans notre étude, nous avons montré que par la disposition en ligne des ateliers, l'enseignant juge le travail de la classe par degrés de ressemblance entre la répartition des élèves dans l'espace par rapport à la forme spatiale typique qu'il a l'habitude d'observer lorsque les élèves travaillent. Pour l'enseignant, la forme (*e.g.*, la position des élèves dans les ateliers) renseigne sur le fond (*e.g.*, la nature de l'activité des élèves) (Gal-Petitfaux & Vors, 2010).

Bibliographie

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

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

Barbier, J.M. & Durand, M. (Eds.). (2006). *Sujets – activités – environnements: approches transverses.* Paris : PUF.

Barthe, B. (2003). Élaboration, mise en œuvre et apport classificatoire d'un cadre d'analyse des aspects collectifs du travail. Modèles et pratiques de l'analyse du travail. Actes du XXXVIIIème *Congrès de la SELF « 1988-2003, 15 ans d'évolution »*. Paris, 24, 25, 26 septembre.

Carra, C. (2009). Tendances européennes de la recherche sur les violences et déviances en milieu scolaire. *Crimprev info*, 25.

Chauveau, G. (2001). La réussite scolaire dans les ZEP. *Éducation et Formations*. 61, 147-151.

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

Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28, 51-55.

Durand, M. (1996). *L'enseignement scolaire*. Paris : PUF.

Durand, M., Saury, J. & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses (*pp. 61-84*).* Paris : PUF.

Élias, N. (1970/1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier, & M. Loquet (Eds), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.

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. de Saint-Georges (Eds.), *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations dans des contextes variés*. Toulouse : Octarès.

Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Revue Ville-Ecole-Intégration*, 132, 8-18.

Gleick, J. (1991). *La théorie du chaos. Vers une nouvelle science*. Paris : Flammarion.

Guérin, J., Pasco, D. & Riff, J. (2008). Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques. *Revue des Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 41, 1, 63-82.

Hasselblatt, B. & Katok, A. (Eds.). (2002). *Handbook of Dynamical Systems,* Elsevier.

Hastie, P.A. & Siedentop, D. (2006). The classroom ecology paradigm. In D. Kirk, M. O'Sullivan & D. Macdonald (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 214-225). London: Sage.

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.

Köler, W. (1929/1964). *Psychologie de la forme.* Paris : Gallimard.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Amsterdam : Addison-Wesley France.

Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33-40.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Seuil.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF.

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (p. 111-114). New York: Academic Press.

Rouve, M.E. & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail et formation en éducation*, 1. [En ligne]. Consulté le 30 mars, 2010, sur http://tfe.revues.org/index565.html

Sartre, J.-P. (1960-1985). *Critique de la raison Dialectique*. Paris : Gallimard.

Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. HDR STAPS non publiée, Université de Nantes, Nantes.

Sève, C., Bourbousson, J., Poizat, G., & Saury, J. (2010). Cognition et performance collectives en sport. *Intellectica*, 52(2), 71-95.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée.* Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie.* Toulouse : Octarès.

Thévenot, L. (2006). L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement. Paris : La Découverte.

Veyrunes, P. (2006). Les configurations de l'activité collective en classe : questions méthodologiques et théoriques. Actes du colloque international APRIEF & INRP, *8ème Biennale de l'éducation.* Lyon, 11-14 avril.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2009). Configurations of activity : from the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. A study of mathematics teaching situation in primary school. *Research papers in Education*, 24(1), 95-113.

Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36, 59-76.

Veyrunes, P. & Saury, J. (à paraître). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169.

Vincent, G. (Ed.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés individuelles.* Lyon : PUL.

Vors, O. (à paraître). Instaurer et maintenir un climat favorable de travail dans la classe en RAR. *Diversité,* 161.

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. [En ligne]. Consulté le 28 avril, 2009, sur http://tfe.revues.org/index724.html

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en 'Réseau ambition réussite' : entre masquage et ostentation. *eJRIEPS, 18*, 156-177.

Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2010). Socialisation et apprentissage dans les « milieux difficiles ». Entre terrain et recherche. *Enseigner l'EPS*, 248, 24-28.

Vors, O., Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (en révision). Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR. *International Journal on Violence and Schools.*