



HAL
open science

Étude de l'activité en classe d'enseignants experts à des fins de formation continue sur site

Marie-Christine Maas, Luc Ria

► To cite this version:

Marie-Christine Maas, Luc Ria. Étude de l'activité en classe d'enseignants experts à des fins de formation continue sur site. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Sep 2021, Paris, France. hal-03706271

HAL Id: hal-03706271

<https://hal.science/hal-03706271>

Submitted on 27 Jun 2022

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.

Étude de l'activité en classe d'enseignants experts à des fins de formation continue sur site

Marie-Christine Maas, enseignante, doctorante, Laboratoire ICAR-ENS de Lyon

Luc Ria, PU sciences de l'éducation, ICAR-ENS de Lyon.

Résumé

L'activité des enseignants et des élèves dans la classe est variée, complexe, difficile à décrypter pour un observateur extérieur. Elle est constituée d'un flux continu d'actions, de préoccupations évoluant au fil du temps dans un cadre situé ici et maintenant. Pour analyser finement l'activité de l'enseignant, constituée d'éléments visibles comme invisibles, deux régimes d'actions seront considérés : l'enrôlement des élèves dans la tâche et l'endiguement des comportements perturbant les apprentissages (Claude et Rayou, 2018).

Cette étude qualitative mobilise le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2006) pour comprendre l'activité réelle des enseignants volontaires qui parviennent à enseigner de façon efficiente, sans véhémence, sans conflit avec les élèves perturbateurs et en installant une ambiance de classe propre à engager chaque élève dans la tâche. L'observatoire constitué in situ sur un empan d'une année scolaire se compose de captations vidéo complétées par les entretiens d'autoconfrontations d'un certain nombre d'acteurs (enseignant et élèves).

L'étude des configurations d'enseignement/apprentissage permet de dépasser la seule étude des gestes professionnels experts isolés des contextes d'émergence. Elle permet de montrer comment des équilibres fragiles se construisent entre des relations pédagogiques individuelles et collectives, faisant émerger des conditions d'apprentissage tenables, durables et favorisantes.

Mots-clés

Activité réelle – configurations – efficience de l'activité enseignante – enseignants experts – gestion de classe

Abstract

For someone who is not used to the complexity of a classroom, it is quite hard to understand its richness of diversity from the point of view of the student, as well as the teacher. To figure out the particularity of this activity, the observer has to deal with the balance between the frame, which is a constant fix point, and the flow of actions and concerns that would evolved permanently. It is why the field actor has to adapt his actions and decisions constantly. A teacher activity is a complex balance of concrete and abstract decisions. To analyze it, you will need to fix your attention on two types of movements: how he/she would fortify the student to focus and how he/she would unite the group to perform the action needed (Claude et Rayou, 2018). This way to comprehend the teacher activity, in situ (Theureau 2006) help to grasp his/her way of efficiency with the students, without stress, conflict and how he/she establish a positive atmosphere that would help them to realize the job. The observation, in situ, during the whole academic year, is the fruit of filming and free interview between the teacher and his students. A study in situ, far from the strict code of teaching, help to see the fragile balance needed between personal relationship and group learning. It does help on long term teaching with calmness and a firm determination.

Keywords

Real activity – configuration - efficiency of teaching activity – expert teachers – classroom management

1. Introduction

1.1 La formation continue en France

Les enquêtes internationales dressent régulièrement le constat des faibles performances scolaires des élèves français (enquêtes TIMMS 2016, PISA 2019). Parmi les facteurs explicatifs de ces contre-performances, l'absence ou l'insuffisance d'une formation continue des enseignants est pointée (rapport CNESECO, 2020). Les préoccupations professionnelles des enseignants apparaissant très souvent en décalage vis-à-vis des dispositifs de formation proposés au plan national.

Dans le fil du courant de recherche international intitulé *workplace learning* (Billet, 2016), qui influence de manière très significative de nombreux systèmes éducatifs, notre recherche assume le présupposé selon lequel une partie du travail enseignant peut s'acquérir sur le lieu d'exercice des enseignants, en répondant conjointement à des objectifs d'efficacité en termes d'apprentissages scolaires et d'efficience pour les enseignants eux-mêmes (Ria, 2019). Il s'agit alors pour nous d'étudier minutieusement et avec différentes focales l'activité d'enseignants experts en situation dans la classe afin de faire de leur expertise des ressources utilisables en formations en établissement.

1.2 L'activité des enseignants experts en classe

Pour analyser de manière fine l'activité d'enseignants experts¹, deux régimes d'action, favorisant l'ordre et les apprentissages dans la classe, ont été retenus : l'endiguement des comportements faisant obstacle à l'acquisition des apprentissages et l'enrôlement des élèves dans la tâche (Claude et Rayou, 2018). Le décryptage et la compréhension de l'activité des enseignants selon ces deux registres d'action nous semblent très pertinents car ils font écho aux préoccupations des enseignants et sont susceptibles de devenir des ressources capacitantes en formation sur site. L'efficience est alors entendue comme la capacité de l'enseignant à enrôler les élèves dans les apprentissages avec un coût énergétique de fonctionnement réduit. Cette « efficacité économe en énergie » constitue une clé essentielle pour durer dans le métier (Lantheaume, 2008).

La recherche exploratoire présentée ici s'inscrit dans le programme du cours d'action qui permet, à partir de la captation audio et vidéo de situations de classe, la compréhension de l'activité des enseignants à la lumière de leurs expériences, explicitées a posteriori lors des entretiens d'autoconfrontation. Cette description intrinsèque est complétée par une description extrinsèque de la situation d'enseignement par la chercheuse.

1.3. Contexte de la recherche

Nos travaux s'inscrivent dans la suite des recherches sur l'analyse de l'activité des enseignants et la conception de formations adossée à l'activité réelle (Ria et Leblanc, 2011 ; Durand, Ria, Veyrunes, 2013). Hétérogène, instable par définition, la classe est un lieu où l'activité est aussi variée que difficile à comprendre pour un observateur extérieur. L'activité enseignante qui s'y ajuste et s'y déploie est elle aussi complexe : elle est composée d'enchaînements de microdécisions, de gestes professionnels visibles et d'éléments invisibles (d'ordre émotionnel, cognitif, interprétatif, etc). Comprendre l'acte professoral dans sa complexité, c'est ainsi comprendre le visible et l'invisible, et non pas seulement les gestes professionnels appréhendés de manière parcellaire voire exclusive. C'est comprendre de manière globale l'ensemble des phénomènes humains perceptifs, cognitifs, interprétatifs qui président aux interventions professorales ou qui en découlent.

¹ Les enseignants volontaires pour cette recherche avaient plus de 15 ans d'expérience professionnelle. En référence aux critères d'expertise décrits par Tochon (1993), ces enseignants étaient capables de construire à partir de situations imprévues des scripts routiniers et efficaces pour piloter la classe.

De nombreuses études se sont attachées à décrire les gestes professionnels des enseignants. Par exemple, Bucheton (2019) propose d'explorer la multiplicité des tâches et des préoccupations de l'enseignant à chaque instant. Elle montre en quoi les gestes professionnels sont porteurs de techniques et d'éthique. Elle rend visible le tissage réalisé par l'enseignant pour relier les apprentissages entre eux et permettre le développement individuel et social de chaque enfant. Jorro (2018) considère les gestes professionnels comme des arts de faire qui traduisent l'ingéniosité des acteurs pour installer des conditions d'apprentissage favorables. Duvillard (2017), quant à lui, décrit et analyse les micro-gestes professionnels en tant que signes de l'intention de l'enseignant. Ils peuvent consolider ou déconstruire une leçon savamment conçue et organisée en amont. De nombreux gestes professionnels ponctuent l'intervention professorale et contribuent à son efficacité : occupation de l'espace classe, utilisation de gestes monstateurs, de tonalités vocales. Ces chercheurs décrivent la complexité des gestes professionnels, leur inscription spatio-temporelle et leur visée intentionnelle et éthique. Cependant, l'entrée par les gestes professionnels pour appréhender le travail enseignant peut générer deux types de malentendus : celui lié à une naturalisation des gestes comme patterns impersonnels stables et efficaces quelles que soient les situations scolaires et celui d'une appréhension des gestes professionnels comme signatures idiosyncrasiques relevant de traits singuliers difficilement appropriables par d'autres. Ce qui réduit l'appréhension des gestes professionnels à une vision fragmentée, parcellaire et insuffisante de l'activité. Elle devient alors difficilement compréhensible, appropriable et transmissible en l'état, notamment pour les enseignants débutants (Ria, 2019).

Notre approche s'attache quant à elle à analyser l'activité plus globale des enseignants – et non seulement les gestes professionnels – via l'étude des configurations d'activités d'enseignement/apprentissage. Selon Durand et Veyrunes (2005), une configuration d'activité est définie comme une série d'articulations locales et temporelles de l'action de l'enseignant et des élèves d'où émerge un ordre, une organisation collective. Cette organisation contraint les actions individuelles en retour et génère des transformations. Elle révèle une partie au moins de l'activité « invisible » qui prend corps non pas dans des gestes distincts mais dans un enchâssement de gestes et d'actions. Elle est dictée par des préoccupations et des représentations multiples qui font sens pour les acteurs à chaque instant. En plongeant le chercheur au cœur de l'écologie de la classe, en prenant en compte la dimension spatio-temporelle de l'activité de l'enseignant, cette entrée par les configurations permet de comprendre la dimension incarnée, interactive et située de l'activité. Elle complète l'approche causaliste où un geste de l'enseignant implique une réaction de l'élève par sa compréhension des préoccupations des acteurs dans l'environnement de la classe, en tenant compte de cet environnement propre et unique à chaque instant. Bien plus que la mise en lumière et la compréhension de gestes professionnels, l'activité de l'enseignant inscrite dans un ensemble de configurations permet de dévoiler la partie immergée de ce qui se vit, se construit dans les actions imbriquées, successivement ou simultanément des acteurs.

Notre étude part d'un constat saisissant : certains enseignants parviennent à enseigner avec beaucoup d'efficacité dans des conditions d'exercice professionnel a priori très défavorables. Sans intervention véhémente, sans rentrer en conflit avec les élèves perturbateurs, ils parviennent à conduire leur barque contre vent et marée. Nous avons voulu comprendre comment ces conduites de classe tenaient, par quels fils invisibles ces situations de classe a priori très instables étaient contenues dans un cadre acceptable en termes de climat et de travail scolaires. Il s'agit alors de mettre à jour les logiques profondes qui se jouent dans les interactions scolaires, qui échappent à l'œil pourtant familier des situations de classe, de rendre visible l'invisible pour l'étudier et le partager en formation entre pairs.

1.4. Questions de recherche

Pour décrypter ces conduites peu ou non conscientisées, déployées par l'enseignant dans la classe, nous nous sommes attachés à mettre en place un observatoire de l'activité des enseignants recherchant à identifier et à comprendre plus spécifiquement les séquences d'endiguement des situations d'agitation potentielle et d'enrôlement des élèves dans les apprentissages.

Notre étude tente de répondre aux questions suivantes :

- a. Quelle expertise a été développée par ces enseignants afin d'endiguer les comportements déviants des élèves, les possibles crises qui jalonnent une heure de cours ?
- b. Quelles sont ces configurations d'activité a priori invisibles et pourtant efficaces pour enrôler les élèves dans les apprentissages scolaires ?

2. Cadre théorique et méthodologie de la recherche

2.1. Le programme de recherche du cours d'action

Pour comprendre le travail des enseignants en classe « ici et maintenant », cette recherche adopte l'approche d'anthropologie cognitive située du « cours d'action » (Theureau, 2006) qui constitue l'activité en objet théorique et repose sur trois postulats principaux :

- a. L'activité résulte d'un couplage permanent entre l'acteur et son environnement physique, social et culturel. À chaque instant, il sélectionne les éléments de son environnement qui sont pertinents pour lui et fait ainsi émerger son « monde propre », son monde de significations.
- b. L'activité fait expérience. Elle est source d'un vécu que l'acteur, moyennant des conditions favorables, peut montrer, raconter, commenter à chaque instant à un observateur extérieur. Ce vécu comporte une dimension corporelle qui permet de considérer la pensée comme une action.
- c. L'activité est signifiante pour l'acteur. Quand il en rend compte, il la découpe spontanément en unités élémentaires significatives pour lui et dont l'enchaînement peut induire des transformations de son activité. Analyser l'activité de l'acteur consiste à considérer chaque unité comme la manifestation d'un signe à six composantes.

Dans le cadre de cette recherche, les composantes utiles sont : l'engagement ou les préoccupations de l'acteur en fonction des actions passées ; l'actualité potentielle ou les attentes de l'acteur à cet instant (en fonction de ses préoccupations et de ce qu'il prend en compte à cet instant) ; le référentiel ou les connaissances mobilisées par l'acteur à l'instant *t* ; le représentamen ou ce qui est pris en compte par l'acteur à cet instant, la perturbation qui va modifier son activité ; l'interprétant ou l'élaboration de types, de règles, de lois qui dépassent la situation actuelle.

2.2. Méthodologie de la recherche

Par le cours d'action et ses hypothèses, nous considérerons à la fois la compréhension intrinsèque de son activité dans son environnement – l'expérience *hic et nunc* – mais aussi une observation extrinsèque en reconstituant son cours d'expérience par des récits réduits de son expérience. Le but de cette recherche est de décrire et d'analyser l'expérience de l'enseignant en classe en se basant sur quatre types de données :

- l'enregistrement vidéo de l'activité de l'enseignant et des élèves en respectant le cadre éthique et le contrat de confiance passé entre les acteurs et le chercheur,

- la description des actions de l'enseignant et des élèves,
- la retranscription des communications en classe,
- la retranscription des données d'auto-confrontation.

Un observatoire a été mis en place afin de constituer un corpus permettant de comprendre l'activité des enseignants volontaires. Afin que le recueil de données puisse se faire dans les meilleures conditions d'éthique, de confiance, de rigueur et de validité, le chef d'établissement, les enseignants susceptibles d'être volontaires ont été rencontrés pour leur présenter la recherche et répondre à leurs questions. Les élèves ont été oralement informés de cette étude et les parents ont reçu un courrier explicatif. Une immersion dans chaque classe concernée par l'étude a été faite pour commencer à comprendre l'écologie du groupe. Un contrat a été établi entre les enseignants et la chercheuse afin que sa présence en classe soit temporellement, socialement et spatialement admissible, admise, la plus transparente possible et viable pour tous. En particulier, les élèves dont les parents ont refusé que l'image de leur enfant soit captée ont été laissés hors champ de la caméra.

Les captations audio ont été réalisées à l'aide d'un micro-cravate fixé à la ceinture de l'enseignant pour que le volume sonore émanant de l'enseignant soit équilibré avec celle émanant de l'activité de la classe. Les captations vidéo ont été réalisées à l'aide d'un appareil photographique reflex. Chaque captation a été suivie d'entretiens d'auto-confrontations avec l'enseignant et quelques élèves quelques heures ou quelques jours après l'enregistrement en classe.

3. Résultats

Le traitement des données recueillies s'est attaché à observer des temps d'interactions entre enseignant et élèves suffisamment longs liés entre eux pour appréhender des transformations de l'activité des acteurs. L'utilisation des images et des paroles des acteurs lors des séances de classe et des entretiens d'auto-confrontation a permis de reconstruire l'enchaînement des unités élémentaires de l'activité des acteurs et ses transformations. Le traitement des données s'est effectué selon trois focales permettant d'analyser les situations selon des emplans temporels plus ou moins larges : (1) macroscopique pour comprendre l'activité de la classe à l'échelle de l'heure de cours, les moments de couplage et de découplage entre l'enseignant et les élèves et reconstruire le récit réduit de l'activité enseignante (2) mésoscopique pour repérer des moments de convergence et de divergence dans l'activité des acteurs et par suite les transformations de leur activité, (3) microscopique à l'échelle de quelques minutes de cours pour découper l'activité de l'enseignant en unité élémentaire, reconstruire son cours d'expérience en s'appuyant sur les entretiens d'autoconfrontation pour repérer des moments de bascule ou de stabilité dans l'activité l'enseignant.

Pour analyser l'articulation des cours d'expérience des acteurs, Veyrunes (2011) propose de mobiliser les quatre patterns de convergence-divergence lors des interactions entre acteurs : convergence manifeste, convergence *a minima*, divergence *a minima* et divergence manifeste (Tableau 1).

Types d'articulation des activités individuelles	Description
Convergence Manifeste	Les comportements des élèves significatifs pour l'enseignant répondent directement à ses engagements.
Convergence <i>a minima</i>	Les engagements de l'enseignant et des élèves convergent, mais les comportements des élèves significatifs pour l'enseignant divergent avec ces engagements.
Divergence <i>a minima</i>	Les engagements des acteurs divergent, mais les comportements des élèves significatifs pour l'enseignant convergent avec ses engagements majeurs.
Divergence manifeste	Les engagements et les comportements significatifs des étudiants divergent des engagements de l'enseignant.

Tableau 1. Patterns de convergence-divergence lors de l'articulation des activités individuelles (Veyrunes, 2011).

L'articulation de l'activité individuelle des acteurs fait émerger des configurations d'activité collective (Durand, Saury & Sève, 2006) articulant les engagements et les comportements des acteurs. Une configuration est viable lorsque les engagements et les comportements des acteurs présentent un niveau de convergence permettant un déroulement de l'activité collective satisfaisant pour les acteurs (Veyrunes, 2011).

Première situation : enrôler la classe par la réactivation d'un apprentissage chez un élève.

Le cours de mathématiques sur la découverte de la multiplication de fractions dans une classe de 4^{ème} de SEGPA a commencé depuis 4 minutes lorsque l'enseignant prend la parole pour demander aux élèves ce qui a été vu à la dernière séance. La classe est apathique et regarde avec consternation l'enseignant lorsqu'il annonce, devant le silence quasi général : « les fractions ». Cette notion (écriture, addition et soustraction de fractions) est travaillée depuis 4 semaines. Un élève, Kévin, accroche le regard de l'enseignant par son mouvement de tête récurrent, signifiant – selon notre interprétation – l'oubli total de cette notion. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant nous exprime sa surprise face à cet obstacle imprévu. Malgré la persistance du regard de Kévin, l'enseignant décide de l'envoyer au tableau pour lui faire écrire deux exemples de fraction sous la dictée de deux de ses camarades. En l'état, cette description n'est pas surprenante. On pourrait y voir une expertise dans les gestes professionnels liés à l'interrogation orale d'un élève. Ce n'est pas ce qui nous intéresse ici mais bien comment, grâce à l'activité de l'enseignant, la divergence initiale et flagrante de préoccupations entre les élèves et l'enseignant s'est progressivement transformée, sans contrôle directif ni débauche d'énergie en une mise en route de toute la classe, qui, au bout des 3 minutes que dure la remise en situation, se lève spontanément pour aller chercher stylos et ardoises et accepte avec dynamisme de rechercher individuellement la méthode permettant d'acquérir une nouvelle notion : la multiplication de fractions.

Nous documentons ci-dessous à travers les préoccupations de l'enseignant et de Kévin la transformation progressive des préoccupations de Kévin et des élèves, leur enrôlement dans l'activité et les convergences ou les divergences entre l'activité des protagonistes.

Préoccupation de l'enseignant : lancer l'activité sur la multiplication de fractions

Verbatim de l'enseignant : Ben voilà quoi. C'est ce qui arrive quand on met en place une séance. Là, je ne m'attendais pas du tout à avoir ce premier obstacle [...] Mais après je sais que le jeudi en dernière heure ils sont toujours un peu fatigués. C'est toujours un peu compliqué. Donc un obstacle que j'avais pas prévu. Ils disent ne plus, ne pas se souvenir des fractions mais je pense que si je les avais pris individuellement et que je les avais interrogés, j'aurais je pense plus de retours positifs que là en grand groupe.

Préoccupation de Kévin : somnoler, laisser les autres donner les réponses

Verbatim de Kévin : j'ai oublié pendant les vacances les fractions.

Nouvelle préoccupation de l'enseignant : montrer à Kévin qu'il sait des choses

Verbatim de l'enseignant : Du coup Kévin tout de suite il dit : « non, je sais pas du tout de quoi vous parlez ». Sur le ton de l'humour, je lui montre qu'il arrive à se souvenir de choses parce que je ne sais pas s'il me dit : « Je me souviens jamais de rien » (ou je me souviens pas des fractions). [...] Du coup je redescends d'un cran sur les exigences où j'avais demandé d'écrire des opérations mais écrire une fraction ça me paraît être un bon départ parce que là je me dis bon ils ont l'air complètement éteints. [...] Chercheuse : « Tu aurais très bien pu leur dire ce qu'est une fraction et leur écrire au tableau mais finalement c'est Kévin que tu envoies... »

L'enseignant : Oui parce que malgré tout, je suis persuadé qu'ils savent [...]

Nouvelle préoccupation de Kévin : répondre à la sollicitation de l'enseignant en allant au tableau

Verbatim de Kévin : Je me suis rappelé c'était quoi une fraction

Nouvelle préoccupation de l'enseignant : engager la classe dans l'activité de feedback

Verbatim de l'enseignant : J'ai pas de raison de leur donner de la facilité par rapport à ça. L'objectif, c'est toujours que le cours vienne d'eux [...] J'essaie de rétablir un petit peu les connexions pour leur montrer que le « non collectif » qu'ils m'avaient donné n'était pas forcément fondé.

Déjà là, j'ai un petit peu gagné. La classe s'est mise en éveil, en activité. Tout de suite "qui veut dicter une fraction?" y'avait déjà deux trois mains levées "qui veut en dicter une autre?"

Au final, j'ai réussi à concerner et à impliquer tout de suite tout le monde dans l'activité. Tout le monde est gagnant : lui vient au tableau. Il a réussi et il s'est relancé dans l'activité. Ceux qui voulaient participer pour donner des fractions sont aussi entrés dans l'activité. Et puis les autres avec ça, ben finalement ils ont entraîné tout le monde dans l'activité Et voilà, tout le monde est entré dans l'activité. C'était pas forcément ce que j'avais prévu, mais au final on arrive au bon résultat.

Nouvelle préoccupation de Kévin : écrire deux fractions sous la dictée de deux camarades.

Verbatim de Kévin : Je me sens rassuré. Je suis pas inquiet d'aller au tableau. Si je me trompe, je me trompe. J'hésite pas, je suis rassuré, je me souviens, je suis dans l'écriture d'une fraction. $15/4$ c'est pas plus difficile pour moi. Ça m'inquiète pas. Je me sens bien, fier un peu.

En quelques minutes, la classe se met en activité et cette activité durera jusqu'à la fin de l'heure. Il n'y a eu ni remontrance, ni reproche, ni prise de contrôle du feedback par l'enseignant. L'enseignant réussit à tisser un fil qui permet de lier tous les élèves et de les amener à réfléchir, à accompagner Kévin au tableau et finalement à chercher individuellement une nouvelle connaissance : la multiplication de fractions. Son activité s'est adaptée à partir d'un imprévu, en accompagnant les élèves et en leur donnant l'impression aux élèves l'impression d'une fluidité et d'une cohérence d'ensemble sans heurt particulier sans remontrance. Nous observons ainsi la transformation de l'activité de chacun grâce aux patterns définis par Veyrunes (2011).

Préoccupations de l'enseignant	Patterns	Préoccupations de Kévin
Lancer l'activité sur la multiplication de fractions	Divergence manifeste	Somnoler, laisser les autres donner les réponses.
Montrer à Kévin qu'il sait des choses	Divergence a minima Kévin continue à affirmer ne plus rien savoir mais se lève malgré tout pour aller au tableau	Répondre à la sollicitation de l'enseignant en allant au tableau mais sans être convaincu
Engager la classe dans l'activité de feedback	Convergence a minima Kévin réalise la tâche demandée sans prendre d'autres initiatives	Écrire deux fractions sous la dictée de deux camarades

Un dernier niveau d'analyse, microscopique, nous permet de documenter l'activité de l'enseignant en découpant les quelques minutes de son cours d'action en 6 unités élémentaires signifiantes et documentées selon les composantes du signe hexadique. Nous illustrons ici ce niveau d'analyse à partir de la documentation de la première unité élémentaire de l'activité de l'enseignant :

Composantes du signe	Unité élémentaire (UE) : enrôler Kévin pour qu'il se souvienne des fractions
Représentamen R	Le mouvement de tête de gauche à droite de Kévin
Engagement E	Enquêter pour repérer ce que Kévin a réellement oublié
Actualités potentielles Ar	Attentes liées à la remémorisation de Kévin et à sa mise en activité sur le sujet
Référentiel S	Kévin a travaillé le sujet en devoirs faits et a eu de bonnes notes à l'évaluation. Il a des connaissances sur cette notion
Interprétant I	Kévin a besoin d'être sollicité directement pour ne pas céder à la facilité de se cacher derrière une prétendue amnésie pour laisser les autres faire le travail

Seconde situation : endiguer une situation de perturbation de la classe par deux élèves via les apprentissages

Une classe de 4^{ème} générale, perturbatrice dans d'autres cours avec plusieurs incidents notables à charge, travaille sur un questionnaire en lien avec un extrait vidéo de l'Avare de Molière. L'enseignante, laisse les élèves en autonomie tout en répondant aux questions des élèves, aux sollicitations d'élèves à besoins particuliers (élève dyslexique, élève primo arrivante et élève capable de se bloquer subitement et pouvant rapidement devenir incontrôlable). Elle donne quelques explications très rapides lorsque plusieurs élèves butent sur la même difficulté. Deux élèves, Arthur et Mathéo préfèrent s'amuser, se lancer des objets, faire semblant de se battre au lieu de travailler. L'enseignante ne cherche pas à faire cesser leur distraction de façon impérative. Elle prend le temps de finir sa tâche explicative avec l'élève primo arrivante avant d'aller vers eux et de les remettre au travail jusqu'à la fin de l'heure sans heurts ni contrôle, uniquement par le biais de la remise en route face à la tâche à effectuer.

Au point de vue mésoscopique, on comprend, grâce à l'entretien d'autoconfrontation, que l'enseignante ne cherche pas à punir ou gronder mais bien à signifier qu'elle n'est pas dupe, que coûte que coûte, les apprentissages sont premiers et que toutes ses interventions sont dirigées vers

l'acquisition de savoirs pour les élèves. On observe la transformation progressive de Arthur et Mathéo qui se remettent finalement durablement et sans contrainte au travail.

L'observation fine de l'activité de l'enseignante permet de repérer comment celle-ci parvient à poursuivre son activité avec un élève (une explication de la consigne) tout en percevant des signes d'agitation de plusieurs élèves dans les rangs du fond de la classe, dans son dos et en renvoyant des regards très brefs pour leur montrer sans autre manifestation oralisée sa présence, la conscience qu'elle a de leur comportement. Ce geste professionnel repéré dans la littérature et qualifié de « *withitness* » (Gal-Petitfaux et Vors, 2014), pourrait être décrit dans sa dynamique d'émergence et de déploiement comme si les regards, les silences prolongés combinés avec ses positions et ses déplacements tissaient une toile de contrôle, suffisamment signifiante aux yeux des élèves pour être efficace dans la contention des perturbations potentielles. Comme si l'enseignante parvenait par une série de couplages de proximité (de son activité avec celle d'un élève en particulier) et d'un jeu à peine perceptible de couplages/découplages avec des élèves plus distants, à maintenir la classe dans le travail scolaire. Ses modes de communication corporelle méritent d'être décryptés pour comprendre le potentiel et la pertinence des dimensions proxémiques et non verbales de ses conduites a priori minimalistes.

4. Discussion

L'analyse du corpus recueilli nous permet de repérer des configurations d'activités plus larges que l'émergence de gestes professionnels, ce qui a pour effet de comprendre les éléments cachés, invisibles dont les enseignants, pris dans leur agenda multitâche n'ont pas forcément conscience. Analyser une situation de classe en cumulant le point de vue intrinsèque des acteurs mais aussi celui, extrinsèque, du chercheur permet de se doter de clés d'intelligibilité plus riches pour observer l'activité des acteurs, de repérer des expériences rendant compte de leur hauteur d'engagement et de la convergence ou non de leurs préoccupations vis-à-vis de celles des élèves. En opérant ces études à différents grains, nous visons une compréhension à la fois globale de ce qui se joue dans l'écologie de la classe mais aussi de ce qui se joue de façon subtile voire invisible. Cette étude nous permet de documenter cette capacité à endiguer des crises tout en enrôlant et réengageant les élèves à chaque instant dans les apprentissages. Le changement de focale permet de comprendre l'expérience des enseignants en termes de couplage (interaction avec un élève ou la classe) et de découplage (prise de recul, regard global et compréhensif de l'activité de la classe, repérage des besoins d'un individu, prise d'informations en surplomb des sollicitations des élèves). Dans le premier cas présenté, le traitement des données nous permet de comprendre en quoi l'activité de l'enseignant est efficiente, pourquoi il a fait le choix de cette configuration d'activité (plutôt que d'utiliser un geste professionnel comme la monstration en écrivant au tableau une fraction) et comment avec une dépense d'énergie et de temps minimales, il arrive à enrôler toute la classe qui est alors prête et disponible pour travailler à acquérir une nouvelle connaissance.

Les extraits présentés ici issus de notre observatoire de l'activité d'enseignants très expérimentés face à des publics hétérogènes tentent de souligner l'importance de ne pas seulement s'attacher à l'étude des gestes professionnels experts isolés des contextes du travail des enseignants. L'étude des configurations d'enseignement/apprentissage montrent plus largement comment des équilibres fragiles se construisent entre des relations pédagogiques individuelles et collectives, comment l'enrôlement des élèves dans le travail scolaire réduit les efforts d'endiguement de leurs comportements potentiellement déviants. Ces configurations entre enseignant et élèves sont dynamiques, elles sont marquées par des moments de convergence et de divergence, par une perception syncrétique de ces fluctuations par les enseignants. Si elles sont structurées par les enseignants, elles structurent en retour l'activité de l'ensemble des acteurs présents en classe.

L'installation d'un laboratoire au cœur des établissements, utilisant les données de l'observatoire, a pour but de permettre une acculturation des enseignants à une pratique professionnelle collective, réflexive et transformative (Ria, 2019).

Le compagnonnage avec la recherche peut favoriser une collaboration et un dialogue réguliers entre les professionnels de l'éducation et les chercheurs, permettant ainsi le développement à long terme d'une démarche de recherche technologique grâce à (1) l'observation des situations de travail et de formation, (2) la participation à la conception d'environnements de travail et de formation mutualisés, (3) le retour réflexif sur ses propres pratiques et celles d'autres professionnels de l'enseignement. Il est pertinent d'étudier l'activité réelle en classe car (1) pour les enseignants, elle fait écho à leur réalité professionnelle, (2) d'un point de vue scientifique, elle favorise le passage d'une intelligibilité de sens commun à une intelligibilité des organisateurs du travail enseignant, (3) d'un point de vue transformatif pour les formateurs de terrain, elle ouvre de nouveaux possibles à adopter et tester en classe (Lussi-Borer et Ria, 2015).

Bibliographie

- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, (vol. 12, n°7, p 272-285).
- Bucheton, D. (2019). « Les gestes professionnels dans la classe ». ESF sciences humaines.
- Claude, M., Rayou, P. (2018). « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves : Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves ». *Éducation & didactique*, (vol. 12, n°3, p 125-142).
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets – environnements. Dans : J.M. Barbier, & M. Durand (Eds.), *Sujets-activités environnements: approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail.
- Duvillard, J. (2017). « Ces gestes qui parlent ». ESF sciences humaines.
- Gal-Petitfaux, N., Vors, O. (2014). « Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile ». *Recherches et éducations*, (n°12, p 25-42).
- Jorro, A. (2018). « Les gestes professionnels comme arts de faire ». Septentrion.
- Lantheaume, F. (2008). « La souffrance des enseignants ». Paris : PUF.
- Lessard, C. (2021). Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l'éducation. Paris : Cnesco.
- Lussi-Borer, V., Ria, L. (2015). « Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants ». Dans : Ria, L. éd. *Former les enseignants au 21^{ème} siècle. Vol 1 : établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. (2019). « Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe », ESF sciences humaines.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., Durand, M. (2006). « Recherche et formation en analyse de pratiques. ». *Recherches et formations* (n°51, p 53-56).
- Theureau, J. (2006). « Le cours d'action. Méthode développée ». Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. V. (1993). « L'enseignant expert ». Paris : Nathan.
- Varela, F. (1988). « Invitation aux sciences cognitives ». Paris : Seuil.
- Veyrunes, P. (2011). Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches : *formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail.