Document généré le 23 avr. 2024 20:46

Éducation et francophonie

Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante

Socialization and transmitting knowledge in physical education class: synergy at the expense of conciliatory pedagogical authority

Socializar y transmitir los conocimientos en clase de educación física: una sinergia posible a costa de una autoridad pedagógica conciliante

Nathalie Gal-Petitfaux et Olivier Vors

Volume 36, numéro 2, automne 2008

La construction du lien social à l'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/029483ar
DOI : https://doi.org/10.7202/029483ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)
1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Gal-Petitfaux, N. & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie*, *36*(2), 118–139. https://doi.org/10.7202/029483ar

Résumé de l'article

À la rentrée scolaire 2006, les 249 collèges français les plus en difficulté ont été intégrés dans des Réseaux ambition réussite (RAR). La difficulté des élèves se traduit par des comportements typiques d'absentéisme, d'incivilité, de décrochage, de refus de travailler. Un véritable enjeu de socialisation s'impose alors pour ceux-ci, auquel les enseignants tentent de répondre par le renforcement de leur autorité en classe et l'abandon ponctuel de leurs exigences d'apprentissage. Notre étude de cas analyse l'activité en classe d'un enseignant d'EPS expérimenté et de ses élèves, lors de cycles de gymnastique par ateliers, dans un collège RAR. Elle vise à comprendre comment cet enseignant expérimenté parvient à développer une socialisation scolaire chez les élèves, pourtant réfractaires à toute norme scolaire, sans abandonner ses exigences d'apprentissage. Elle est conduite selon la théorie de « l'action située » et du modèle anthropologique du « cours d'action ». Les matériaux proviennent d'une description ethnographique et d'entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant et quatre élèves. Les résultats montrent que l'enseignant installe un processus de socialisation « silencieux » par la mise en synergie de la socialisation scolaire et de la transmission de savoirs disciplinaires en gymnastique.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante

Nathalie GAL-PETITFAUX
Maître de Conférence, UFR.STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Olivier VORS
Professeur agrégé d'éducation physique et sportive, Collège A. France, Académie de Lille, France

RÉSUMÉ

À la rentrée scolaire 2006, les 249 collèges français les plus en difficulté ont été intégrés dans des Réseaux ambition réussite (RAR). La difficulté des élèves se traduit par des comportements typiques d'absentéisme, d'incivilité, de décrochage, de refus de travailler. Un véritable enjeu de socialisation s'impose alors pour ceux-ci, auquel les enseignants tentent de répondre par le renforcement de leur autorité en classe et l'abandon ponctuel de leurs exigences d'apprentissage. Notre étude de cas analyse l'activité en classe d'un enseignant d'EPS expérimenté et de ses élèves, lors de cycles de gymnastique par ateliers, dans un collège RAR. Elle vise à comprendre comment cet enseignant expérimenté parvient à développer une socialisation scolaire chez les élèves, pourtant réfractaires à toute norme scolaire, sans abandonner ses exigences d'apprentissage. Elle est conduite selon la théorie de « l'action située » et du modèle

anthropologique du « cours d'action ». Les matériaux proviennent d'une description ethnographique et d'entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant et quatre élèves. Les résultats montrent que l'enseignant installe un processus de socialisation « silencieux » par la mise en synergie de la socialisation scolaire et de la transmission de savoirs disciplinaires en gymnastique.

ABSTRACT

Socialization and transmitting knowledge in physical education class: synergy at the expense of conciliatory pedagogical authority

Nathalie GAL-PETITFAUX
Blaise Pascal University, Clermont-Ferrand, France
Olivier VORS
Collège A. France, Ronchin, Académie de Lille, France

At the beginning of the 2006 school year, the 249 French colleges experiencing the most difficulty became part of an "Ambition Success" network (RAR). These students' problems involved absenteeism, incivility, dropping out and refusing to work. A real socialization issue was at stake for these students, and teachers tried to meet their needs by reinforcing their authority in class and lowering their pedagogical standards. Our case study analyzes the classroom activity of an experienced physical education teacher and her students during gymnastics cycles in an RAR college. It attempts to understand how this experienced teacher is able to develop school socialization among the students, who were resistant to all school standards, without lowering her pedagogical requirements. The case study is based on the "situated action" theory and the anthropological "action course" model. The materials come from an ethnographic description and self-confrontation discussion with the teacher and four students. The results show that the teacher uses a "silent" process of socialization through creating a synergy of socialization and the transfer of gymnastics knowledge.

RESUMEN

Socializar y transmitir los conocimientos en clase de educación física: una sinergia posible a costa de una autoridad pedagógica conciliante

Nathalie GAL-PETITFAUX
Universidad Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, Francia
Olivier VORS
Colegio A. France, Ronchin, Academia de Lille, Francia

Al iniciarse el año escolar 2006, los 249 colegios franceses con más dificultades fueron integrados a la red « *Ambition réussite* » (RAR). La dificultad de esos alumnos se traduce en comportamientos típicos de ausentismo, incivilidad, abandono escolar, rechazo de trabajar. Un verdadero desafío de socialización se impone a dichos alumnos, al cual los maestros tratan de responder a través del refuerzo de su autoridad en el salón de clases y del abandono puntual de sus exigencias de aprendizaje. Nuestro estudio de caso analiza la actividad en clase de un maestro de EPS experimentado y de sus alumnos, durante las clases de gimnasia por talleres, en un colegio RAR. Se trata de comprender cómo este maestro experimentado logra desarrollar una socialización escolar entre los alumnos refractarios a las normas escolares, sin abandonar sus exigencias de aprendizaje. El estudio fue realizado según la teoría de la « acción situada » y del modelo antropológico del « curso de la acción ». Los materiales provienen de una descripción etnográfica y de entrevistas de autoconfrontación con el maestro y cuatro alumnos. Los resultados muestran que el maestro instala un proceso de socialización « silenciosa » a través de la sinergia entre la socialización escolar y la transmisión de conocimientos en gimnasia.

Introduction

Face à l'affaiblissement du lien social de notre société moderne, l'école est souvent présentée comme l'agent de socialisation privilégié (Lahire, 2004). Pour autant, la socialisation scolaire, thème largement abordé en France depuis les années 90, est une entreprise difficile pour les acteurs du monde scolaire, tout particulièrement dans les établissements accueillant un public défavorisé et relevant de l'éducation prioritaire. Ces difficultés ont été étudiées par les recherches et répertoriées selon trois angles différents (INRP, 2006) : le niveau du cadre organisationnel des politiques d'éducation prioritaire; le niveau des collaborations entre partenaires éducatifs, au sein de l'établissement et du collectif d'acteurs, et entre l'établissement et les partenaires extérieurs (familles, laboratoires de recherche et autres centres de ressources); le niveau des pratiques pédagogiques des enseignants et des autres professionnels de

l'éducation. C'est dans ce dernier niveau que s'inscrit l'étude de cas présentée ici. Elle vise à rendre compte de la façon dont un enseignant expérimenté d'Éducation physique et sportive (EPS) parvient à construire un univers social propice au travail collectif dans une classe pourtant réfractaire à toute norme scolaire d'apprentissage et de socialisation.

L'étude en question s'intéresse précisément à l'activité en classe d'un enseignant et des élèves, dans un établissement difficile appartenant à un Réseau ambition réussite (RAR). Cette appellation est une initiative institutionnelle du ministère de l'Éducation nationale en France visant à développer une politique d'éducation prioritaire dans les 249 collèges de l'enseignement secondaire les plus en difficulté. Ces contextes d'enseignement regroupent des élèves souvent en rupture scolaire, dont le comportement se caractérise par des décrochages fréquents de l'activité scolaire en cours (Guérin et Pasco, 2006), la recherche d'un plaisir immédiat, des difficultés d'attention, un refus de travailler ou de persévérer dans le travail scolaire, des difficultés à travailler collectivement et en autonomie au risque d'altercations immédiates entre les élèves et de rapports sociaux conflictuels avec l'enseignant (Bertucci et Houdart-Merot, 2005; Kherroubi et Rochex, 2002).

Dans cet article, nous nous focalisons sur les interactions sociales dans une classe en RAR. Nous examinons en premier lieu le contexte difficile de la socialisation dans les collèges populaires en France, au sein desquels les enseignants souffrent d'un affaiblissement de leur autorité pédagogique. Puis, nous présentons l'apport de la théorie de l'action située et du modèle anthropologique du « cours d'action » pour étudier le processus de socialisation à l'œuvre dans les interactions en classe. Ensuite, nous exposons les résultats de notre étude de cas qui nous amèneront finalement à discuter de la fonction de l'autorité pédagogique dans la mise en synergie des processus de socialisation et d'apprentissage dans la classe.

Face au chahut récurrent dans les classes, notamment des collèges de quartiers populaires, les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration des règles minimales de la vie en collectivité et de rappel de leur autorité.

L'autorité affaiblie : une entrave à la socialisation

Si l'on convient que toute séance dispensée à l'école ne peut se dérouler sans le moindre signe de désordre, de chahut ou d'indiscipline de la part des élèves, il apparaît que ceci n'a pas de commune mesure dans les classes observées en « milieu difficile ». D'après des témoignages d'enseignants mais aussi de recherches sur l'exercice de l'autorité pédagogique dans les écoles aujourd'hui (Thin, 2002), un consensus semble établi : l'enseignement dispensé dans les classes relevant de l'éducation prioritaire est un combat permanent face à la rupture et au désordre scolaires (Thin, 1999, 2002). Face au chahut récurrent dans les classes, notamment des collèges de quartiers populaires, les enseignants sont contraints à un travail incessant d'instauration des règles minimales de la vie en collectivité et de rappel de leur autorité.

Les facteurs de ce qui fait « désordre » dans le comportement des élèves ont été particulièrement étudiés. En déclinant ceux susceptibles d'expliquer la construction progressive de l'échec scolaire chez ces élèves, Millet et Thin (2005) insistent sur

l'impossibilité de dégager un facteur d'explication unique et soulignent que c'est l'enchevêtrement d'évènements familiaux, scolaires et juvéniles qui, par leurs recoupements mutuels, créent les conditions favorables à la rupture scolaire. Parmi ces facteurs figurent l'extrême précarité économique et sociale des situations familiales de ces enfants, ainsi que les difficultés importantes d'apprentissage scolaire (incapacité à travailler silencieusement, temps de concentration très courts, langue de la rue pauvre usant de mots d'argot) qui les conduisent à une hostilité marquée face à l'école et à des conduites d'évitement scolaire (refus de travail, contestation, dissipation, perturbation des autres, détournement de la tâche scolaire).

La combinaison de ces facteurs conduit les élèves à adopter des conduites en classe jugées a-scolaires, au sens de résistance à l'égard des contraintes scolaires. Plusieurs d'entre eux sont réfractaires à la discipline, et leurs journées sont ponctuées d'affrontements avec les enseignants. Leur conduite en classe est caractérisée par leur propension à troubler le déroulement du cours, par exemple par des interruptions intempestives et systématiques des paroles de l'enseignant ou par des comportements agressifs dans le rapport aux autres. À d'autres moments, plutôt que de riposter par l'affrontement, ils adoptent au contraire de façon contrastée des attitudes d'apathie et de désœuvrement qui se traduisent par une mise en retrait dans la classe, au point que certains réussissent à se fabriquer un véritable parcours buissonnier.

Les conduites typiques qui viennent d'être évoquées altèrent alors la possibilité pour ces élèves de vivre et de travailler ensemble au cours des séances. Le déroulement de celles-ci reste toujours imprévisible face à un désordre toujours imminent. Pour les enseignants, la classe est vécue comme un ensemble de tensions qui proviennent de l'écart entre leur ambition de socialiser et de faire apprendre et la nécessité de tenir compte des comportements réfractaires et a-scolaires de ces derniers. Ces tensions rendent leurs conditions de travail difficiles. Ils voient alors leur autorité pédagogique affaiblie et interprètent cet affaiblissement comme un obstacle majeur à leur mission de socialisation des élèves.

Ce sentiment d'échec des enseignants en matière de socialisation est renforcé par leur difficulté à faire face aux formes de socialisation « déjà là », importées en classe par les élèves. En effet, la socialisation, définie en tant que processus par lesquels l'individu intériorise les normes, les valeurs, les façons de faire, de penser, de percevoir de son groupe d'appartenance, et construit son identité sociale, s'établit par l'intermédiaire d'agents divers, tels que la famille, l'école, le milieu éducatif au sens large, les pairs, les médias, etc. (Darmon, 2006). La socialisation n'est donc pas un domaine réservé à l'école ou à la famille, mais elle renvoie à différentes manières dont l'individu est formé tout au long de son existence. En l'occurrence, les formes de sociabilité des enfants des quartiers populaires, c'est-à-dire les manières d'être qui les lient à leurs pairs, viennent parfois se heurter aux formes de socialisation encouragées par l'école. Ces formes de sociabilités amicales développées en dehors de l'école représentent notamment un facteur non négligeable dans les parcours de rupture scolaire et un obstacle important à l'acquisition des normes et des valeurs préconisées par l'école (Delalande, 2001; Frandji, 2003; Glasman et Oeuvrard, 2004;

Millet et Thin, 2005). Elles encouragent notamment des relations entre pairs fréquemment contraires aux normes scolaires de coopération et de solidarité, par exemple au niveau des codes langagiers entre copains, des attitudes corporelles et des modes vestimentaires d'identification à un groupe. Ainsi, les enseignants semblent être confrontés à une socialisation « déjà-là » des élèves qui entre en tension avec leurs exigences de socialisation scolaire. Cette tension est présente dans les classes, là où s'expriment des actions réciproques porteuses d'influences mutuelles entre les êtres sociaux. Notre étude s'intéresse précisément aux activités en classe pour comprendre comment le lien social se constitue dans les interactions.

Notre étude s'intéresse précisément aux activités en classe pour comprendre comment le lien social se constitue dans les interactions.

Socialisation et apprentissage : tensions ou concessions?

Outre les tensions vécues par les enseignants entre sociabilités juvéniles et socialisation scolaire, les enseignants exerçant dans ces établissements difficiles sont contraints de gérer d'autres contradictions fortes (Martucelli, 2000). Une première, la plus importante, concerne la place relative à accorder à la socialisation et à l'apprentissage. Considérant ces deux préoccupations comme étant incompatibles, de nombreux enseignants envisagent l'enseignement des règles sociales élémentaires comme un préalable à tout apprentissage cognitif, lui accordant un temps important au détriment de l'acquisition des savoirs disciplinaires. Peu nombreux seraient ceux qui parviennent à les concilier (Armand et Gilles, 2006). Une seconde contradiction concerne une divergence de conception des visées éducatives entre les enseignants et les élèves. La question qui se pose pour les enseignants est de savoir s'ils doivent souscrire à une démarche de réussite immédiate telle que demandée par les élèves, ou bien adopter une démarche d'apprentissage qui privilégie des transformations chez eux à moyen terme et long terme. Ils seraient sans cesse sollicités pour garder les élèves attentifs et concentrés sur leur travail, alors que ceux-ci, recherchant la réussite immédiate, ne seraient pas prêts à persévérer. Enfin, une troisième contradiction concerne les tensions vécues par les enseignants en ce qui a trait à la différenciation de leur pédagogie. Pour eux, la question est de savoir comment gérer deux logiques contradictoires : d'une part, individualiser les apprentissages pour favoriser les réussites individuelles; d'autre part, préserver des démarches d'apprentissage collectif pour garantir la transmission des savoirs attendus à tous les élèves.

Comme on peut le constater, une disjonction apparaît entre les missions de socialisation et d'instruction dans les classes de RAR (Charlot, 1997; Faure et Garcia, 2007; Lahire, 2004). Le point de vue selon lequel un travail de socialisation doit être préalable à toute action d'enseignement avec les élèves n'est pas rare, comme l'indiquent souvent certains témoignages affirmant que « *tant qu'il n'y a pas d'ordre dans la classe, inutile d'essayer de leur apprendre quelque chose!* » ou encore « *Do not smile before Christmas!* ». L'antériorité de la socialisation se traduit alors par un temps important consacré aux règles de vie et de discipline dans la classe, à la hiérarchisation et au suivi des sanctions. Les enseignants tiennent du coup une comptabilité serrée des punitions attribuées, des retenues, des retards et des oublis de matériel,

ceci pour préserver leur autorité et sauver la face. À cela vient s'ajouter un temps prévu quotidiennement pour le rappel des règles, la mise au calme en début de séance et les rappels à l'ordre. Les incivilités récurrentes de quelques élèves conduisent à l'arrêt de l'activité de toute la classe, nuisant ainsi à la continuité des apprentissages. Ce travail préalable sur la socialisation, envisagée ici comme étant la conformité aux règles scolaires de vie dans la classe, conduit l'enseignant à réduire sensiblement ses exigences vis-à-vis des élèves en matière d'acquisitions, afin de pouvoir plus facilement les faire réussir, de restaurer leur confiance, de les faire s'engager ou d'éviter l'agitation. Cette démarche peut également induire chez l'enseignant une tendance systématique à la pénalisation par la multiplication de rappels à l'ordre et de sanctions.

Les pratiques pédagogiques consistant à instaurer des normes de conduite en classe comme condition préalable à tout apprentissage sont fréquentes dans les faits. Certains auteurs consultés attirent toutefois l'attention sur leurs limites. Même si les enseignants estiment qu'il serait mieux de parvenir à maintenir sur le même front les apprentissages sociaux et disciplinaires, il semble que, pour plusieurs d'entre eux, cela reste une utopie vu l'impossibilité de gérer une telle entreprise. Ils perçoivent pour autant que l'excès des mesures disciplinaires tend à exacerber les tensions et à accroître les relations conflictuelles avec les élèves. Ces derniers se rebellent ou, au contraire, rentrent dans une phase de résignation, restant silencieux au fond de la classe en attendant que le cours se termine (Glasman, 2003).

En somme, la mission de socialisation dans les classes en RAR semble liée à la capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline. Elle serait d'aider les élèves à incorporer des façons de faire, de penser, d'être en classe, partagées avec d'autres et répondant aux exigences scolaires du travail en classe. Ce processus de socialisation scolaire implique pour les élèves qu'ils parviennent à rompre en partie avec les habitus de leur culture de cité. Pour les enseignants, il requiert chez eux la compétence particulière de réussir à conjuguer habilement ces deux volets de la mission éducative, socialisation et apprentissage, c'est-à-dire à établir une gestion de la classe compatible avec la transmission de savoirs disciplinaires. Seule l'expérience du métier pourrait permettre aux enseignants de réussir cette conciliation.

La section suivante expose le cadre d'une étude de cas s'intéressant à la façon dont un enseignant expérimenté d'éducation physique et sportive (EPS) parvient à concilier la socialisation et l'apprentissage auprès d'élèves difficiles dans une classe en RAR.

L'étude de cas présentée ici vise à comprendre comment un enseignant expérimenté d'EPS s'y prend avec une classe de 5e en RAR, pour instaurer et rendre pérenne dans la classe une activité collective propice à socialiser les élèves, tout en maintenant une visée de transmission de savoirs, alors que ces derniers se montrent réfractaires à toute norme scolaire.

Une étude de cas en éducation physique : contexte et étude

L'étude de cas présentée ici vise à comprendre comment un enseignant expérimenté d'EPS s'y prend avec une classe de 5e en RAR, pour instaurer et rendre pérenne dans la classe une activité collective propice à socialiser les élèves, tout en maintenant une visée de transmission de savoirs, alors que ces derniers se montrent réfractaires à toute norme scolaire.

L'approche retenue est celle du cadre théorique et méthodologique du « cours d'action », développé en France par Theureau (2003, 2006) et qui s'inspire du courant de recherche de l' « action située » et de ses fondements théoriques en anthropologie (Gal-Petitfaux et Durand, 2001; Lave et Wenger, 1991; Suchman, 1987). Quatre postulats orientent l'étude d'une activité humaine, par exemple celle d'un enseignant ou d'un élève. Le premier définit l'activité comme un accomplissement pratique toujours situé, c'est-à-dire indissociable du contexte dans lequel il prend forme. 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. Comprendre cette dernière suppose alors de l'étudier *in situ* et de décrire le déroulement des actions qui la composent. Le second postulat renvoie à l'idée que toute activité humaine est de nature idiosyncrasique et qu'elle contient une part préréflexive. Elle est *vécue*, au sens où elle est expérience pour l'acteur et génératrice de sens pour lui; et les interactions entre l'acteur et son environnement concernent, dans cet environnement, ce qui est sélectionné par lui comme étant pertinent, à chaque instant, pour son organisation personnelle. Le troisième postulat consiste à envisager toute activité comme étant à la fois individuelle et sociale, l'individu étant toujours pris dans des interactions avec autrui et dans une culture. L'activité collective est alors à étudier selon ces deux angles, individuel et social : d'une part, elle est regardée en tant qu'expérience individuelle subjective; d'autre part, elle est appréhendée en tant qu'expérience individuelle-sociale, au sens où autrui appartient à la conscience préréflexive de l'acteur selon une acception phénoménologique (Theureau, 2006). Enfin, le dernier postulat pose l'idée que tout élément du contexte (les personnes et les objets en présence) peut devenir, pour l'acteur, une ressource pour agir, à partir du moment où il advient à sa conscience *in situ* et devient significatif pour lui.

Nous cherchons à rendre compte des interactions enseignant-élèves en classe en décrivant leurs actions respectives et les significations qu'ils en donnent, tout particulièrement celles que l'enseignant construit de l'activité sociale des élèves au cours des séances d'EPS.

Selon ces postulats issus de la théorie de l'action située, et du modèle du cours d'action par filiation, pour comprendre comment la socialisation se construit *in situ* dans une classe, nous avons opté pour une entrée contextuelle par les situations de classe afin d'étudier les activités telles que les enseignants et les élèves les produisent réellement. Nous nous attachons 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). Nous cherchons à rendre compte des interactions enseignant-élèves en classe en décrivant leurs actions respectives et les significations qu'ils en donnent, tout particulièrement celles que l'enseignant construit de l'activité sociale des élèves au cours des séances d'EPS. Pour atteindre la subjectivité des acteurs, nous recourons au récit de leur expérience vécue en classe. En recueillant le point de vue de l'enseignant et des élèves sur la manière dont ils interagissent en classe, nous pouvons identifier quels aspects des relations sociales dans la classe, significatifs pour les acteurs, favorisent la mise en synergie de la socialisation scolaire et des apprentissages moteurs. En d'autres termes, ces récits d'expérience permettent de comprendre comment l'enseignant réussit à instaurer

les conditions d'une activité sociale en classe, propice à l'apprentissage d'habiletés sportives par les élèves.

L'étude de cas relatée concerne l'enseignement de la gymnastique durant un cycle de huit séances, par un professeur d'EPS expérimenté, et reconnu comme tel, ayant 26 ans de métier et exerçant dans un collège Réseau ambition réussite. Il faisait cours à une classe de 5e de 22 élèves jugés très difficiles et âgés de 12 à 14 ans. Les élèves devaient acquérir des éléments gymniques pour ensuite les lier et présenter un enchaînement en fin de cycle. Chaque séance se déroulait dans un grand gymnase. Elle débutait par une phase d'installation du matériel (les agrès gymniques composant chaque atelier) et était suivie par une phase de travail gymnique proprement dite. La classe était divisée en quatre ateliers de travail se décrivant ainsi : un atelier « Tourner », suggérant des roulades avant sur deux plans inclinés en mousse; un atelier « Se renverser », suggérant des renversements manuels à partir d'un plinth ou d'un plan incliné; un atelier « Franchir », suggérant des sauts de cheval à l'aide d'un trampoline; un atelier « Voler », suggérant des sauts à partir d'un mini-trampoline. Les équipements nécessaires aux ateliers étaient alignés sur toute la longueur du gymnase. L'enseignant avait préparé deux fiches mises à la disposition des élèves pour chaque séance : l'une, pour consultation collective, précisait pour chaque atelier les exercices gymniques à travailler et les critères pour les exécuter correctement; l'autre, destinée à un usage individuel, était remplie par chaque élève qui notait ses réussites ou ses échecs après chaque exercice travaillé. Le choix du dispositif par ateliers, fréquent en EPS, constitue, selon nous, une situation privilégiée pour étudier la socialisation des élèves dans la mesure où le dispositif contraint les élèves dispersés en petits groupes à travailler collectivement, en autonomie et en coopération, sans une présence physique continue de l'enseignant à proximité (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2005).

Le recueil de données a porté sur l'activité en classe de l'enseignant et de quatre élèves, en l'appréhendant sous un double regard, à la fois du dehors comme une chose descriptible de l'extérieur (par le chercheur) mais aussi du dedans comme une réalité vécue (par les acteurs). Il a été organisé en deux temps. D'une part, un suivi ethnographique de la classe, à l'aide d'enregistrements audio-visuels en plan large, a permis de relever des traces des comportements en classe de l'enseignant, des élèves et de leurs interactions. L'activité des enseignants et des élèves a été enregistrée à l'aide de dictaphones type clés USB et de caméras, au cours de trois séances. D'autre part, le recours à des entretiens d'autoconfrontation post-séances (Theureau, 2006) a permis de rendre compte de l'expérience individuelle-sociale de l'enseignant, c'est-à-dire des actions effectuées pour faire travailler les élèves ensemble à chaque atelier et des significations attribuées à leur activité collective de travail, ainsi que de celle des quatre élèves sélectionnés au hasard, c'est-à-dire des actions réalisées aux ateliers et des significations attribuées à leur relation avec autrui. L'entretien a utilisé la vidéo comme support, ce qui laisse une trace riche de l'activité en classe et qui correspond à « l'expression différée par l'acteur, pour un observateur-interlocuteur, de sa conscience préréflexive à chaque instant grâce à un revécu sans action nécessitant une mobilisation attentionnelle de la situation dynamique » (Theureau, 2006, p. 200).

Le traitement des données s'est effectué en quatre étapes. L'étape 1 a consisté à reconstruire le cours d'action de l'enseignant, c'est-à-dire à décrire ses comportements sur les plans spatial, gestuel et verbal, puis à mettre cette description en correspondance temporelle avec les verbatim de l'entretien. À partir de ces matériaux synchrones, l'étape 2 a consisté à sélectionner des épisodes au cours desquels l'enseignant cherchait, avec réussite, à faire entrer ou à maintenir les élèves dans une activité collective de travail et d'apprentissage, alors que ces derniers cherchaient à s'y soustraire en manifestant des comportements inappropriés. Elle a conduit à renseigner les composantes de l'expérience (Theureau, 2003, 2006) de l'enseignant en sollicitant ce dernier à commenter la signification de ses actions à partir de la vidéo. Le chercheur l'invitait à expliciter ses intentions sur le moment (ce qu'il cherchait à faire), ses perceptions et interprétations (ce qui faisait signe pour lui dans la classe et comment il l'interprétait, ainsi que ses émotions (ce qu'il ressentait à cet instant). L'étape 3 a consisté à compléter la documentation de ces épisodes par une description des comportements des élèves jugés inappropriés pour l'enseignant et par le décodage de la signification que ces comportements avaient pour les élèves eux-mêmes. L'étape 4 a consisté à prolonger ces étapes de la description ethnographique pour atteindre un niveau anthropologique par abstraction de lois plus générales expliquant le processus de socialisation à l'œuvre dans la classe. Elle a donc porté sur l'identification de formes typiques d'interaction par lesquelles l'enseignant réussit à socialiser les élèves par le travail en ateliers, tout en les instruisant en gymnastique. Les deux chercheurs engagés dans l'étude se sont réunis pour lever les points de désaccord sur la documentation des signes et le choix des épisodes.

Résultats : une conduite de classe favorisant la socialisation par l'apprentissage

Les données recueillies révèlent chez l'enseignant une conduite de classe maîtrisée, avec peu de rappels à l'ordre et d'injonctions au respect des règles sociales de travail. Alors que les élèves sont réfractaires à toute norme scolaire, l'activité de l'enseignant conduit à mettre en synergie de façon subtile une socialisation des élèves au travail collectif en ateliers, tout en maintenant des exigences d'apprentissage en gymnastique. La plus grande partie des interventions de l'enseignant auprès de ces élèves jugés difficiles portent sur des contenus relatifs à l'apprentissage d'habiletés gymniques. Certaines agitations demeurent pourtant, les élèves s'engageant ponctuellement dans des conduites préjudiciables à la continuité du travail, notamment par le jeu, l'apathie et l'errance; pour autant, ces élèves montrent un investissement dans le travail qui perdure au cours de la leçon. Les matériaux révèlent de façon frappante que, plutôt que d'intervenir directement et publiquement par des rappels à l'ordre pour contrer ces élans de sociabilité ludique des élèves, l'enseignant les laisse s'exprimer dans une limite contrôlée comme ciment de la socialisation scolaire tout en rendant visible aux élèves sa focalisation sur les apprentissages moteurs. La manière d'œuvrer à la socialisation apparaît alors

comme un processus silencieux, implicite et masqué, tenu de façon paradoxale par des interventions explicites et visibles concernant les apprentissages gymniques. Toutefois, cela ne tient pas du hasard. Nous avons repéré quatre aspects essentiels qui permettent cette co-construction socialisation-apprentissage gymnique que sont la configuration de l'espace de travail, la surveillance diffuse de l'enseignant, la régulation de l'usage du matériel par les élèves, et la construction des tâches d'apprentissage.

La configuration de l'espace de travail : une arme contre le vagabondage des élèves

En adoptant une position extérieure d'observateur, l'impression qui se dégage d'une séance d'EPS est toujours celle d'une ambiance bruyante, de fouillis, de dispersion des élèves en apparence peu contrôlée dans des espaces relativement grands et non conventionnels, par opposition à la salle de classe. Ce caractère partagé et interpénétré des espaces de travail entre les élèves rend singulière la séance d'EPS. Pourtant, au-delà de cette apparence extérieure de désordre, il apparaît d'après les entretiens que l'enseignant a soigneusement configuré l'espace de travail pour pouvoir infléchir des interactions sociales propices à un travail scolaire collectif. Pour lui, l'agencement spatial est une condition nécessaire pour organiser simultanément la transmission de savoirs et la dynamique des interactions sociales.

L'enseignant a installé les ateliers de façon à réduire les possibilités de circulation des élèves et certaines interactions entre les différents groupes. Dès la première séance, il fait installer les ateliers sur la longueur du gymnase, en les coinçant le long du mur. Cette disposition spatiale du matériel confine les élèves dans un espace bien délimité et freine leur vagabondage. Une telle configuration les contraint à ne pas contourner les ateliers et à utiliser le seul espace frontal comme voies possibles de déplacement. L'intention de l'enseignant est de limiter les mouvements et le croisement des élèves. En contraignant leur positionnement spatial, il favorise leur concentration sur le travail à faire dans « leur » atelier. Cela simplifie sa propre surveillance et lui permet de repérer rapidement ceux qui ne sont pas dans la tâche scolaire prescrite. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

> *Chercheur* (CH) : Pour l'atelier Roulade, ils démarrent depuis le mur, c'est bizarre?
>
> *Enseignant* (EG) : Ah, pourquoi je l'ai mis comme ça… c'est pour éviter qu'ils prennent une course d'élan et qu'ils plongent sur le triangle (plan incliné en mousse). Donc là, ils sont coincés entre le triangle et le mur (…). On aurait pu inverser l'atelier mais cette orientation, ça évite aussi les bousculades derrière le plan en mousse…là, regarde, tu mets un ou deux élèves maximum engagés derrière le triangle.

Nous venons de présenter le travail de configuration spatiale des ateliers qu'opère l'enseignant. Montrons dès lors comment celui-ci s'en empare pour contrôler les interactions sociales dans la classe.

Surveiller les interactions spatiales pour contrôler les interactions sociales

En dehors du début de séance ou des rotations d'ateliers, l'enseignant contrôle de façon rusée l'exploitation que les élèves font de ces espaces de travail. Par l'expérience, il a appris que la mobilité spatiale continue de ceux-ci est une source importante de rencontres diverses et fortuites qu'ils exploitent dans l'instant comme opportunité de liens, de jeu ou de conflit. Ces élèves s'adonnent spontanément à errer dans l'espace par curiosité de ce qui se passe autour d'eux et par recherche de contacts avec des pairs, comme palliatif à l'ennui ou à l'apathie ressentis ponctuellement. Ces contacts fortuits sont à l'origine, ou parfois la conséquence, d'un désengagement des élèves de la tâche à effectuer et contribuent à générer progressivement le désordre en classe. L'enseignant témoigne qu'il est particulièrement exigeant sur l'organisation spatiale car elle configure des relations sociales viables entre les élèves, propices au travail collectif. Comme le montre l'extrait d'entretien suivant, il tente alors de surveiller toute initiative d'errance spatiale de leur part.

EG : Là, j'ai vu que ça flottait un peu, après j'ai rattrapé au coup par coup. Il y en a qui allaient un peu partout…

CH : Et ça veut dire quoi ça flotte?

EG : Ça veut dire qu'il y en a qui ne sont pas en place, donc ils ne peuvent pas se concentrer sur le travail à faire.

CH : Ils changent de groupe?

EG : Oui et ils en profitent aussi … Tu vois, regarde, ça traverse… Donc ça, je surveille, je fais très attention.

Quand l'enseignant sent que la situation de classe est relativement contrôlable, il évite d'intervenir directement sur les écarts de conduite des élèves. Il veille volontairement à ne pas formuler publiquement les avertissements ou les sanctions car il sait que l'excès de réprimandes est vécu par eux comme une agression personnalisée à laquelle ils répondent par l'agressivité. Il opère alors de façon détournée. Soit il leur laisse croire qu'il ne les voit pas, tout en pensant que ces déviances légères s'autoréguleront d'elles-mêmes. Soit il contraint les déplacements dans l'espace en leur signifiant, par des gestes « routinisés », qu'ils ne sont pas « à leur place », ce qui lui permet de ne pas interrompre sans cesse la dynamique du cours : il pointe fermement et ostensiblement le doigt tendu dans la direction où l'élève doit aller, jeter vers lui un regard appuyé et perçant (il tend son bras, paume de main ouverte et face dirigée vers l'élève, pour lui signaler qu'il faut stopper immédiatement), ou encore se déplacer vers l'élève en hochant la tête pour lui signifier un « Non ». Tout en réalisant ces gestes, l'enseignant continue ainsi d'intervenir sur les savoirs gymniques. Alors même qu'il rend visible à un élève qu'il vient de repérer sa conduite inappropriée (sans pour autant rendre publique sa désapprobation), il reste focalisé simultanément sur un autre élève qu'il guide pour qu'il réussisse l'habileté gymnique travaillée. Ainsi, à l'aide de ce langage corporel, il peut intervenir simultanément sur les errances spatiales de façon discrète, et sur les apprentissages gymniques de façon ostensible. L'extrait d'entretien suivant illustre cette façon de faire.

> Erguez travaille les exercices de gymnastique à l'Atelier « Tourner ». À un moment donné, il tente d'aller rejoindre ses copains dans l'atelier voisin. Le professeur, le voyant, pointe du doigt de manière ferme son atelier d'origine, tout en continuant à conseiller Megda qui est en train de réaliser une roulade : « pour bien rouler, il faut que tu pousses avec les jambes ».
> Lors de l'entretien, l'enseignant commente : « Là, Erguez, il a tenté d'aller avec son copain Soufiane; il ne faut pas que je les laisse ensemble sinon ils vont faire les imbéciles tous les deux. C'est d'ailleurs pour ça que je les ai séparés. D'un geste, je lui ai fait comprendre que je l'avais vu et que ce n'est même pas la peine qu'il aille plus loin. En même temps je ne voulais pas lâcher Megda car elle a des problèmes à la roulade et se décourage vite ».
> De son coté, Erguez dit lors de l'entretien : « (rires) Là il m'a bien eu le prof, il m'a pris en flag (flagrant délit). J'étais sur le point de rejoindre Soufiane discrétos, j'ai regardé le prof pour voir s'il m'avait vu et il m'a renvoyé à la case départ (rires) ».

En limitant la circulation des élèves dans l'espace, l'enseignant régule leurs interactions sociales et les concentre sur ce qu'il y a à apprendre. Nous verrons qu'avec le matériel gymnique, il agit selon les mêmes préoccupations de contrôle et d'apprentissage.

Réguler l'usage du matériel sportif : médiation des apprentissages et du lien social

L'acquisition des habiletés gymniques par les élèves est subordonnée à de nombreux matériels configurant les ateliers : tapis en mousse pour sécuriser les réceptions, tremplin et mini-trampoline pour les sauts acrobatiques, barres parallèles, poutre, plinth, plan incliné, plot pour le repérage de zones, fiche de consignes de travail. Ces objets ont la particularité d'être légers et amovibles, ce qui les rend facilement manipulables pour organiser les environnements éducatifs propices aux apprentissages visés. Ils sont au cœur des pratiques d'enseignement, vecteurs de la transmission des savoirs disciplinaires en EPS et médiateurs des relations sociales.

Par leurs propriétés physiques de légèreté et de maniabilité, ils deviennent facilement transportables par les élèves. Pour les maintenir engagés dans la tâche scolaire demandée, l'enseignant veille alors à ce qu'ils utilisent à bon escient le matériel gymnique, d'autant que certains excellent dans la capacité à détourner de façon rapide, et souvent clandestine, les fonctions pédagogiques du matériel : les agrès deviennent vite des prétextes et supports pour « sortir » de l'activité en cours. Par exemple, ils exploitent la matière en mousse des tapis pour s'élancer dessus, s'y coucher, ou tenter des acrobaties spectaculaires sans risque de se faire mal. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

> *CH* : Qu'est ce que tu fais là, tu es couchée sur le tapis. Mais ce n'est pas ce qui est demandé?
> *Megda* : Non, mais je voulais le tester (le tapis).
> *CH* : Tu voulais le tester?

Megda : C'est Nawel qui m'avait dit qu'il était à l'aise!
CH : Ça veut dire quoi à l'aise?
Megda : Qu'il était confortable, alors j'en profite.

À d'autres moments plus fugaces mais tout aussi fréquents, les élèves exploitent les propriétés de légèreté des objets pour les déplacer : ils écartent un tapis pour surprendre avec amusement un camarade lors de la réception d'un saut ou d'une roulade; ils cachent ponctuellement la fiche de consignes déposée à l'atelier pour « faire une blague » à leurs copains; ils reculent la marque de prise d'élan en déplaçant le plot qui la matérialisait, pour s'élancer de plus en plus loin et transformer la course d'élan en une course de vitesse non contrôlée. Les élèves manifestent une capacité d'inventivité de jeux avec le matériel qui est très efficiente. Par exemple, l'un d'eux s'aperçoit brusquement qu'en s'asseyant sur le tapis, celui-ci se met à glisser, ce qui le conduit, en moins d'une minute, à improviser un concours de glissades avec deux camarades d'un atelier voisin, qu'il interrompt immédiatement après avoir remarqué que l'enseignant les avait vus.

Lorsque ces usages détournés du matériel sportif restent occasionnels et ne durent pas, l'enseignant les tolère. Il feint de ne pas avoir vu l'action, ou bien il intervient calmement et de façon rusée, en interpellant l'élève sur le défi que lui pose l'exercice gymnique en cours. Cette forme d'intervention lui permet de recadrer l'activité de cet élève en l'invitant, de façon indirecte, à retourner au travail. En même temps, elle évite la contamination des conduites déviantes entre les élèves du groupe, souvent portés sur l'imitation des interdits comportementaux. Elle permet de tenir relativement stable un travail coopératif entre eux, comme par exemple laisser le matériel à sa place, ou ne pas le monopoliser pour que les autres puissent réaliser l'exercice à leur tour. L'extrait d'entretien suivant illustre cette façon de faire.

> Tony s'élance et plonge sur un tapis de mousse en plan incliné, alors qu'il est demandé de faire un renversement sur les mains. La chute du tapis au sol provoque un bruit si fort que les autres élèves détournent leur attention en direction de cet atelier. Tony reste un petit moment couché sur le tapis avant de se relever. L'enseignant remarque cet évènement, s'approche de Tony et intervient en lui disant : « Attention, Tony, tu risques de te faire mal au dos en faisant ça. Tu sais en gym, un exercice bien fait, ça se voit à la réception; si tu arrives à bien contrôler à l'arrivée, c'est que tu sais bien faire les acrobaties que j'ai demandées ».
> Lors de l'entretien, l'enseignant explicite que « ces élèves, ils sont en 5e, ils ont besoin de s'amuser un peu. Je ne vais pas les blâmer pour ça. Je ne vais pas leur dire non plus de continuer, que c'est bien ce qu'ils font…(…) là je lui dis de faire attention à son dos, c'est pas vraiment pour son dos que j'interviens en fait, je veux lui montrer que je m'intéresse à lui pour qu'il retourne au travail ».

En revanche, si les jeux avec le matériel peuvent amener des problèmes de sécurité, l'enseignant intervient dans les plus brefs délais pour faire comprendre les

limites à ne pas dépasser. Même s'il comprend que les interactions inappropriées contribuent à développer un lien social entre les élèves via le partage d'émotions collectives partagées, il lui semble nécessaire de bloquer ces initiatives sociales ludiques pour des raisons de sécurité physique. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

> À l'Atelier « Franchir », Aris pousse le trampoline avec son pied pour l'écarter au moment où son camarade Soufiane s'apprête à sauter.
> *EG* : Il fait ça, sans avoir conscience du danger.
> *CH* : Pour lui, c'est amusant, il va le faire tomber à côté du tapis… ça va être rigolo!
> *CH* : Et ça arrive souvent ça?
> *EG* : Continuellement, continuellement ils se taquinent mais ils ne connaissent pas les conséquences de leurs actes (…) ça ne part pas d'un mauvais sentiment, au contraire ça les soude quelque part, mais ils se mettent vraiment en danger… Quand j'interviens, c'est qu'il y a certaines limites qu'il ne faut pas dépasser… des fois, on m'entend crier à travers la salle.

Ces propos montrent que l'enseignant tolère l'émergence spontanée de jeux sociaux comme moyen d'action sur les apprentissages. Il reconnaît dans ces jeux l'importation en classe par les élèves de leur culture sociale juvénile, notamment le besoin incessant de détourner les situations pour trouver une occasion de jeu, d'inciter les pairs à « rentrer » dans le jeu, de maintenir les occasions de jeu entre eux comme signe de loyauté à leur égard et d'appartenance à leur groupe de pairs. Bien que préjudiciable aux apprentissages scolaires, l'enseignant fait de cette forme de socialisation spontanée qui apparaît en classe un ressort de l'adhésion des élèves au travail scolaire. C'est parce qu'il tolère l'expression spontanée de certains jeux sociaux imbriqués de façon fugace dans le travail scolaire demandé, qu'il réussit à instaurer un univers social dans la classe, propice au travail scolaire. Pour l'enseignant, cette marge de liberté est une condition pour que les élèves s'engagent dans l'exercice prescrit, maintiennent leur adhésion et ne se « mettent pas à l'écart ». Toutefois, tout en leur laissant cette marge de liberté, l'enseignant contrôle en continu ces formes d'actions collectives de jeu de façon à ce qu'elles restent éphémères et ne nuisent pas à la réalisation du travail et aux relations dans les groupes. Il surveille alors que ces activités clandestines ne dégénèrent pas en agitation générale, source de conflits, et que les élèves ne décrochent pas durablement du travail demandé. L'extrait d'entretien suivant en témoigne.

> Continuellement ils se taquinent, ils s'embêtent, continuellement… c'est d'ailleurs source de conflits. Le jeu de se taquiner entre copains trouve ses limites lorsque le gamin qui se fait embêter perd patience à un moment donné. Tu le vois si l'élève qui se fait embêter s'amuse autant que l'embêteur, ça va. Par contre si je vois qu'il s'énerve, là j'interviens.

Nous avons vu dans cette configuration de travail par ateliers que l'enseignant contrôle l'environnement spatial et matériel afin de réguler la nature et la durée des jeux sociaux spontanés entre élèves comme vecteur d'engagement de ces derniers

dans les apprentissages gymniques attendus. En regardant encore de plus près, voyons ce qui dans les tâches d'apprentissage proposées par l'enseignant rend pérenne cette viabilité de l'activité collective de travail dans la classe.

Construire des tâches d'apprentissage qui maintiennent l'envie de travailler et de coopérer

Les enseignants d'éducation physique et sportive recourent souvent aux dispositifs par ateliers pour développer chez les élèves des compétences d'autonomie et de coopération. Les séances de gymnastique sont particulièrement propices pour développer ces compétences, et ce pour plusieurs raisons : la mise en jeu acrobatique du corps impose aux élèves qu'ils assurent entre eux des « parades » pour aider un camarade à réaliser l'acrobatie sans risques; le travail en EPS implique la prise en charge de responsabilités de divers ordres au sein de chaque groupe, que ce soit pour installer et maintenir à sa place le matériel, pour respecter un ordre de passage dans l'atelier, pour attendre son tour, pour lire la fiche des consignes sans la monopoliser ou pour échanger et s'entendre sur les critères consignés sur la fiche en vue de réaliser correctement les habiletés gymniques demandées. Même si le dispositif en ateliers présente un fort potentiel éducatif sur le plan de l'autonomie et de la coopération, il ouvre aussi, en contrepartie, de nombreuses opportunités d'activités non prévues par l'enseignant. Parce que les élèves sont contraints de travailler seuls pendant de longs moments, sans la présence physique de l'enseignant à leur côté, les occasions de relations entre les élèves sont multiples. La difficulté qu'ont certains élèves à se concentrer sur une tâche scolaire, couplée au potentiel d'interaction sociale induit par le dispositif contraignent fortement la possibilité pour l'enseignant de tenir les élèves concentrés et engagés dans l'exercice demandé, alors même qu'ils sont exposés en continu à des interactions sociales. L'extrait d'entretien suivant illustre ces idées.

> *EG* : Dans le travail par ateliers, tu n'es jamais sûr qu'ils apprennent, tu navigues d'un atelier à l'autre. Pour que ça marche, il faut qu'ils aient envie de travailler et de s'aider, et qu'ils la gardent cette envie parce que tu n'es pas toujours derrière. Et ça, il faut leur apprendre.

Pour faire face à ce défi de centration sur la tâche dans un contexte d'interactions nombreuses, l'enseignant a préparé soigneusement des fiches de travail déposées à chaque atelier. Elles jouent à la fois le rôle d'une mémoire externe aidant les élèves à se concentrer sur la tâche à accomplir et, parce que ceux-ci s'y réfèrent collectivement, elles contribuent à développer des relations sociales propices à la coopération. Lors de la deuxième séance, l'enseignant explique les fiches en présentant aux élèves les prescriptions suivantes : 1) réaliser les cinq exercices figurant sur la fiche; 2) les répéter trois fois chacun (soit 15 passages); 3) les travailler dans un ordre aléatoire; 4) classer les exercices par ordre de difficulté de un à cinq; 5) faire ce classement au fur et à mesure que les exercices sont travaillés; 6) trouver pourquoi un exercice est plus difficile que l'autre. Les cinq exercices étaient soigneusement décrits sur la fiche, à l'aide du rappel de ces prescriptions, d'un schéma faisant figurer

le matériel et les positions du corps à adopter et de quelques critères (deux ou trois) indiquant à quelles conditions l'exercice est réussi.

L'enseignant a conçu cette fiche en réponse à la difficulté des élèves à soutenir leur effort dans une tâche pour répéter ou approfondir un exercice. Il a conçu des exercices accessibles répondant à une progression pédagogique pour chaque atelier. Pourtant, il ne rend pas explicite cette hiérarchisation des exercices pour les élèves car il connaît leur propension à chercher le défi en se focalisant uniquement sur les exercices les plus difficiles et à entrer dans des relations de comparaison sociale de leurs prouesses comme garant de l'établissement de leur identité dans le groupe. À l'opposé, il sait aussi que d'autres élèves de la classe, dont le sentiment de compétence est moins développé, pourraient se limiter au seul exercice facile, par découragement anticipé de ne pouvoir réussir les autres exercices annoncés *a priori* comme difficiles.

L'enseignant a tenu également à diversifier les exercices à chaque atelier pour faire varier les contenus d'enseignement. Cette démarche vise à faire entrer les élèves dans une activité exploratoire, de découverte et de défi, aspects prisés par ces derniers. Le fait de pouvoir passer d'un exercice à un autre rend visible pour les élèves le sentiment de changer, d'avancer, de progresser. Pour l'enseignant, la dynamique d'apprentissage doit donner aux élèves le sentiment qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils progressent, alors qu'ils se croient habituellement en échec. Plutôt que de les maintenir engagés durablement dans un exercice, au risque d'engendrer chez eux une sorte de « résignation apprise », l'enseignant opte en début du cycle de gymnastique pour une activité d'apprentissage davantage exploratoire. Il balise un chemin d'apprentissage et le ponctue de petites réussites afin de leur faire voir qu'ils sont « transformables ».

Enfin, sur la fiche de consigne ont été formalisés des critères de réussite simples, concrets et peu nombreux. Ce choix vise d'abord à ne pas décourager l'effort de concentration requis chez les élèves pour les comprendre. Ensuite, ces critères les guident dans le classement des exercices selon leur degré de difficulté; ils interviennent comme référents à partir desquels s'engagent des échanges propices à l'intériorisation de savoirs gymniques. À plusieurs reprises, une sorte d'émulation sociale s'installe dans les groupes : les élèves confrontent leurs points de vue sur la réussite ou non d'un exercice et sur le classement des exercices. Ces échanges se font progressivement au fil des exercices travaillés. Parmi les élèves considérés comme les plus « décrocheurs » et les plus en difficulté scolaire dans la classe, certains manifestent un engagement remarqué dans les ateliers, consentant à des essais répétés des exercices gymniques (totalement inhabituels chez eux) et apportant une aide ponctuelle à des camarades.

> *Megda* : Moi de toute façon, j'y arrive pas la gym… En général, quand je sais pas, j'ose pas trop passer et je m'ennuie, mais là j'ai essayé un peu, comme on pouvait choisir ce qu'on voulait (…) C'était bien aussi le jeu du classement… moi j'aime bien m'occuper des autres pour les aider alors je les ai regardés et je leur disais si ça allait ou pas.

Discussion

Le cadre théorique de l'action située et le recours aux catégories d'analyse de l'expérience subjective proposées par le modèle du « cours d'action », nous ont permis d'approcher l'activité en classe de l'enseignant et des élèves et les significations qu'ils attribuaient à leurs interactions sociales. Cette approche anthropologique nous a conduits à comprendre comment l'enseignant d'EPS réussissait à développer une socialisation scolaire chez les élèves, pourtant réfractaires à toute norme scolaire, sans abandonner ses exigences d'apprentissage. Cette socialisation se fonde sur un processus d'incorporation (Faure, 2000), c'est-à-dire un processus d'intériorisation des normes et valeurs sociales légitimées par l'école à partir d'usages du corps. En d'autres termes, la socialisation générée dans la classe étudiée, couplée aux apprentissages moteurs, repose sur un corps à corps particulier de l'enseignant et des élèves avec le dispositif spatial et matériel des ateliers, et sur des gestes et manières de parler particulières entre l'enseignant et les élèves. Elle repose également sur un mode de gestion de l'autorité pédagogique qui tolère certaines digressions ludiques chez ceux-ci comme vecteur de socialisation et d'apprentissage.

Cette socialisation se fonde sur un processus d'incorporation (Faure, 2000), c'est-à-dire un processus d'intériorisation des normes et valeurs sociales légitimées par l'école à partir d'usages du corps.

L'excès d'autoritarisme comme entrave à la socialisation scolaire

Houssaye (1996) avance que l'excès d'autorité pédagogique en classe, c'est-à-dire un encadrement autoritaire des conduites scolaires, peut nuire paradoxalement à la construction de la socialisation scolaire. L'étude de cas présentée montre que, avec des élèves jugés difficiles, l'enseignant évite d'entrer dans une relation autoritaire stigmatisée qui aurait pour effet de les braquer. D'une part, une telle relation nuit à l'instauration d'un rapport de confiance mutuelle entre l'enseignant et l'élève : ce dernier se cristallise dans une posture de méfiance, voire d'hostilité et de défiance à l'égard de l'enseignant. D'autre part, en bloquant et sanctionnant tout écart de conduite, en particulier les manifestations spontanées de la sociabilité ludique (jeux entre pairs), la relation pédagogique risque d'amputer chez les élèves le sentiment de liberté d'action et d'expression, et de suggérer la nécessité de faire un deuil avec leur culture de cité. Le sens de l'expérience scolaire ne va pas de soi; il est le siège de dilemme entre les expériences familiales et scolaires. Ainsi, « lorsque apprendre est assimilé à trahir, que tout changement confronte au risque de se perdre, alors peut s'instaurer un véritable refus d'apprendre » (Rochex, 1995). Du coup, il convient de nous demander si la socialisation scolaire n'est pas à envisager en lien avec la question du sens de l'autorité, question particulièrement cruciale pour les enseignants qui œuvrent dans ces établissements difficiles. Plus encore, comme le souligne Houssaye, au-delà des problèmes d'autorité, c'est peut-être bien l'autorité elle-même qui fait problème à l'école et dans l'éducation, face à des publics d'élèves et une génération actuelle de jeunes qui résistent à certaines injonctions ou interdictions autoritaires voulant dicter, à leur insu, leurs propres conduites.

L'éthos de l'enseignant mis à l'épreuve de la sociabilité ludique des élèves

L'autoritarisme, qui se différencie de l'autorité par une volonté de mise en conformité des codes moraux et sociaux en recourant à un usage de la sanction comme pression, est souvent source d'incompréhension pour l'élève qui trouve l'administration de réprimandes ou de sanctions souvent injustes. La dynamique d'activité de ces élèves en classe est souvent entremêlée dans des histoires croisées où il devient très difficile d'identifier l'origine d'un jeu ou d'un conflit. De plus, la plupart des conduites inappropriées des élèves sont perçues par eux comme étant des jeux. Ils ne comprennent pas alors pourquoi ils sont violemment sanctionnés alors qu'ils ne faisaient que « jouer », « qu'ils ne faisaient rien de mal ». Souvent, les enseignants interprètent leurs agissements comme des agressions, alors que du point de vue des élèves, ils ne se bagarrent pas mais jouent à se bagarrer. Des cas d'élèves qui interpellent violemment un camarade, ou lui adressent furtivement un coup de pied ou de poing comme un signe d'invitation au jeu, foisonnent dans les cours d'EPS en RAR. Cette distance entre les points de vue des élèves et de l'enseignant témoigne d'une divergence de compréhension des intentions réelles des acteurs, pouvant à son tour générer un renforcement d'autorité de la part de l'enseignant.

Accepter que le problème de l'autorité du maître en classe puisse éclairer la question du rapport des élèves au savoir et à la socialisation, ne suffit pas pour comprendre comment les enseignants parviennent à assumer leur autorité en classe. L'étude de cas présentée permet d'ouvrir une piste de compréhension, à savoir que l'utilisation répétée ou abusive du pouvoir de sanction afférent à l'autorité peut contribuer paradoxalement à son affaiblissement. Ce résultat a mis aussi à jour la nécessité de compromis pour les enseignants afin de construire une socialisation scolaire qui ne rompt pas brutalement avec les modes de sociabilités ludiques privilégiés des élèves. Ces compromis nous apparaissent nécessaires pour éviter l'émergence de conflits ouverts et menaçants pour l'autorité légitime que l'école doit assumer. Concernant ces concessions, Thin (1999) souligne l'importance pour l'enseignant d'adopter une forte distance sociale et symbolique avec les élèves, notamment pour tolérer provisoirement mais nécessairement leurs manières d'être différentes. Le langage des collégiens, leurs postures corporelles et vestimentaires, entre autres, viennent heurter l'ethos de nombreux enseignants qui sont confrontés à la question de l'acceptabilité morale des conduites de ces élèves.

L'étude de cas présentée montre finalement que la socialisation scolaire semble liée à l'exercice de l'autorité de l'enseignant et à sa capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline dans la classe.

Conclusion : pour un mode de gouvernance distribuée

L'étude de cas présentée montre finalement que la socialisation scolaire semble liée à l'exercice de l'autorité de l'enseignant et à sa capacité de gestion du groupe et d'instauration d'une discipline dans la classe. Elle rend compte des interdépendances qui existent entre les différents acteurs (enseignant, élèves) dans les processus de décision. Il semble que l'autorité du maître soit améliorée dès qu'il parvient à adapter ses actions en coopérant *in situ* avec les dispositions locales des élèves. Ainsi

s'installe un mode de gouvernance « distribuée » (Paquet, 1995) où les choix sont partagés, négociés à tout instant entre le maître et les élèves.

Une façon particulière d'envisager la socialisation scolaire apparaît alors : celle de la mise synergie des sociabilités propres à leur culture de cité et des exigences d'apprentissage et de socialisation scolaire (Vors et Gal-Petitfaux, sous presse). L'idée de synergie souligne que l'action de A peut être augmentée par l'action de B, et que les deux agissant de façon associée produisent un effet supérieur à l'action d'un seul. Dans le cas qui nous occupe, il est montré que l'enseignant parvient à concilier la socialisation scolaire tout en laissant s'exprimer une sociabilité ludique spontanée, et sans réduire ses exigences d'apprentissage. Il est aussi montré que la gouvernance est distribuée dans l'environnement spatial et matériel. Les objets et la disposition spatiale des ateliers supportent aussi en partie le processus de socialisation des élèves dans les groupes de travail. Ces derniers sont conduits à apprendre les codes sociaux concernant le partage des espaces de travail, et les usages qu'ils font du matériel de gymnastique contribuent à façonner le lien social avec leurs camarades d'atelier. D'une part, les élèves structurent leurs habiletés gymniques sur la base du partage de ces objets gymniques. D'autre part, l'utilisation déviante du matériel est aussi porteuse de nombreuses coopérations entre eux, dont l'enseignant se saisit comme médiation pour les maintenir en apprentissage. Ces jeux corporels spontanés permettent aux adolescents de partager des émotions collectives qui sont justement le ciment du lien social entre eux (Maffesoli, 1997). Par ces jeux, ils apprennent à s'apprécier, à se connaître, et à construire un climat affectif propice à l'apprentissage. L'adoption d'un format pédagogique de travail par ateliers fait émerger des potentialités de collaboration et de coopération que les élèves exploitent et que l'enseignant contrôle.

Références bibliographiques

ARMAND, A. et GILLE, B. (Dir.) (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport n° 2006-076 conjoint Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR). France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

BERTUCCI, M.-M. et HOUDART-MEROT, V. (Dir.) (2005). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.

DARMON, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

DELALANDE, J. (2001). *La cour de récréation*, coll. « Le sens social ». Rennes : Presses universitaires de Rennes.

FAURE, S. (2000). *Apprendre par corps*. Paris : La Dispute.

FAURE, S. et GARCIA, M.-C. (2007). Autonomie et responsabilité au cœur de la danse hip-hop, *Sciences humaines*, 181, p. 36-39.

FRANDJI, D. (2003). Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs. *Ville-École-Intégration*. Enjeux, 132, p. 59-70.

GAL-PETITFAUX, N. et DURAND, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, p. 79-100.

GAL-PETITFAUX, N. et CIZERON, M. (2005). Le travail par ateliers en Éducation Physique : activité de l'enseignant et activité des élèves. Actes du 5e Colloque International Recherche(s) et Formation « Former des enseignants - professionnels, savoirs et compétences ». Nantes : IUFM, CD Rom.

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

GLASMAN, D. et OEUVRARD, F. (Dir.) (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.

GUERIN, J. et PASCO, D. (2006). Activité dissimulée d'un décrocheur de l'intérieur en mathématiques. *CRAP Cahiers pédagogiques*, 444, http://www.cahiers-pedagogiques.com.

HOUSSAYE, J. (1996). *Autorité ou éducation? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris : ESF.

INRP (dir.) (2006). *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles »*. Sélection d'articles du bulletin XYZep. Paris : INRP.

KHERROUBI M. et ROCHEX, J.Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 140, p. 103-132.

LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.

LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

MAFFESOLI, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. Paris : Le livre de poche, Biblio-Essais.

MARTUCELLI, D. (2000). La socialisation des enfants et des jeunes dans les établissements scolaires. Projet national et situation locale. Conférence INRP, Clermont Ferrand, 14 mars.

MILLET, M. et THIN, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

PAQUET, G. (1995). *Gouvernance distribuée et habitus centralisateur. Mémoires de la Société Royale du Canada*, série VI, tome VI, p. 97-111.

ROCHEX, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.

SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge : Cambridge University Press.

THEUREAU, J. (2003). Course of action analysis & course of action centered design, dans *Handbook of cognitive task design* (edited by E. Hollnagel). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 55-81.

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

THIN, D. (1999). *Désordre scolaire dans les collèges de quartiers populaires*. Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon 2.

THIN, D. (2002). L'autorité pédagogique en question. Le cas des collèges de quartiers populaires. *Revue française de pédagogie*, 139, p. 21-30.

VORS, O. et GAL-PETITFAUX, N. (sous presse). *La socialisation scolaire des élèves en 'Réseau ambition réussite' : une construction articulée avec des formes de sociabilité primaire conflictuelles*. Actes du colloque « Compétences et socialisation », CERFEE-UM3 et LIRDEF-IUFM de Montpellier, Montpellier, 7-8 septembre 2007.