ENS DE LYON

THESE

pour l'obtention du grade de Docteur, délivré par

l'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE LYON

Ecole Doctorale N°485
EPIC - Education, Psychologie, Information et Communication

Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION (Sciences de l'éducation et de la formation)

Soutenue publiquement le 1 juillet 2025, par :

Marie-Christine MAAS (SIMONIN)

L'expertise enseignante en actes. Analyse des configurations d'activité collective permettant d'engager et de maintenir les élèves au travail en classe de collège

Teachers expertise in practise. Analysis of collective activity configurations that enable pupils in secondary schools to engage and keep at work

---

Après avis de :

Valérie LUSSI BORER, Professeure, Université de Genève	Rapporteure
Pierre PERIER, Professeur des universités, Université Rennes 2	Rapporteur

Devant le jury composé de :

Valérie LUSSI BORER, Professeure, Université de Genève	Rapporteure
Pierre PERIER, Professeur des universités, Université Rennes 2	Rapporteur
Nathalie GAL PETITFAUX, Professeure des universités, Université Clermont Auvergne	Examinatrice
Joséphine REMON, Maître de conférences HDR, Université Lyon 2	Examinatrice
Luc RIA, Professeur des universités, ENS de Lyon	Directeur de thèse

RÉSUMÉ

Cette thèse s'intéresse à l'expertise des enseignants en actes dans des classes de collège. Elle porte sur les configurations d'activité collective permettant, par l'ordre qu'elles génèrent, d'engager et de maintenir les élèves au travail. Elle vise la compréhension de l'activité d'enseignants experts dans le contexte de la classe dans une approche enactive et selon une théorie de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2006).

Nous défendons la thèse que l'activité de l'enseignant expert permet de mettre et de maintenir les élèves au travail, en garantissant l'ordre propice au travail de la classe et sans recourir à des conduites de contrôle. Cette expertise enseignante se manifeste en actes dans le quotidien de la classe. Elle concerne les modalités d'action des enseignants et les gestes qu'ils convoquent dans une vision plus large qu'est la configuration d'activité collective. Cette expertise concerne également l'appréhension de chaque élève dans sa globalité et dans le contexte variable, instable, imprévisible et situé de la classe. Nous montrons que l'expertise enseignante permet de faire émerger des configurations d'activité collective qui structurent l'activité des élèves et qui sont à leur tour structurées par l'activité de l'enseignant et des élèves. Nous recensons ainsi huit configurations d'activité collective articulées les unes par rapport aux autres et qui, par l'ordre qu'elles génèrent, favorisent : 1) la mise au travail de la classe, d'un groupe ou d'un élève, 2) le maintien dans le travail de la classe, d'un groupe ou d'un élève, 3) la remise au travail d'un élève qui, par son activité, génère des perturbations pour la classe.

Cette recherche, parce qu'elle met au jour des points d'articulation déterminants au sein des configurations d'activité collective, comme l'adressage, en particulier le double adressage, ou l'occupation spatio-temporelle de l'espace en lien avec des préoccupations typiques et avec l'activité individuelle-sociale de l'enseignant et des élèves, permet de dépasser le caractère invisible de ces configurations. Elle peut être utile en formation initiale et continue des enseignants, en se donnant comme objectif de repérer dans l'activité enseignante les formes d'organisation dépassant les seuls gestes professionnels ou modalités de travail.

ABSTRACT

This thesis looks at teachers' expertise in action in middle school classes. It focuses on the configurations of collective activity that, through the order they generate, enable students to be involved and stay focused on the work. It aims to understand the activity of expert teachers in the context of their class, using an enactive approach and a theory of situated cognitive anthropology (Theureau, 2006).

We defend the thesis that the expert teacher's activity makes it possible to put and keep pupils at work, by guaranteeing order during class work and without without having to resort to actions of control. This teaching expertise manifests itself in everyday class practice. It concerns the modes of action of the teachers and the professional gestures they call upon in a broader vision of collective activity. This expertise also concerns the apprehension of each pupil as a whole and in the variable, unstable, unpredictable and situated context of the classroom. We show that teacher's expertise enables the emergence of configurations of a collective activity that structure pupils' activity, which in turn is structured both by the teacher's and the pupils' activities. We have identified eight articulated configurations of collective activity which, by virtue of the order they generate, favorise the class, the group or a pupil to efficiently: 1) start working, 2) stay focused on their work 3) resume to work a pupil whose activity is causing disruption to the class.

This research highlights decisive points of articulation within configurations of collective activity, such as addressing, in particular double addressing, or the spatio-temporal occupation of space in connection with typical concerns and with individual-social activity. Therefore, this research makes it possible to go beyond the invisible aspect of these configurations. It can be useful in initial teacher training and training throughout their career, with the aim of identifying forms of organisation in teaching activity that go beyond professional gestures or work modalities.

Remerciements

Je tiens à remercier Luc Ria, mon directeur de thèse, pour son soutien et son souci de me maintenir dans une écriture qualitative, précise et rigoureuse. Je sais que tu as douté à certains moments mais nous avons réussi à cheminer pour arriver au bout de ce travail. Merci pour les temps de travail en présentiel. Ils étaient rares et t'obligeaient à te replonger dans mes données, à fermer la porte de ton bureau et à renoncer à de nombreuses autres tâches pour te consacrer pleinement à mon travail mais ces séances étaient aussi intenses que riches. Nous en sortions fatigués et ravis avec de belles avancées à chaque fois.

Merci à mon jury de thèse, Joséphine Rémon, la Présidente de jury et membre du laboratoire ICAR, Valérie Lussi Borer et Pierre Périer, les rapporteurs et Nathalie Gal-Petitfaux comme examinatrice, d'avoir accepté de lire mon travail et de venir en discuter lors de ma soutenance.

Merci aux membres du comité de suivi de thèse (CST), Émilie Magnat et Nathalie Gal-Petitfaux. Nos échanges, votre empathie, votre clairvoyance et la justesse de vos analyses m'ont à chaque fois redynamisée et m'ont permis d'explorer de nouvelles pistes ou d'en approfondir d'autres. Un merci tout spécial à Nathalie : nos quelques échanges entre deux CST m'ont permis de faire un grand pas en avant à chaque fois, tant à propos de mon objet de recherche qu'à propos de ma motivation.

Un grand merci à Nadège, Pierre et Youness pour m'avoir donné accès à vos classes, donné du temps sans jamais me faire sentir que c'était un temps contraint dans votre quotidien très chargé. Sans vous et votre professionnalisme, rien n'aurait été possible. Vous avez ouvert des perspectives pour la recherche et pour la formation qui sont précieuses. Sans votre simplicité, votre humilité et votre gentillesse, ce travail aurait été bien moins agréable. Quand je serai grande, je voudrais être vous ! :-) Un merci particulier à Nadège pour m'avoir proposé de relire ce manuscrit. Que d'heures passées à chasser les coquilles, à proposer des modifications tout en délicatesse, sans dénaturer le sens donné. Que de souci du détail et de précision dans tes commentaires. En effet, j'ai fait du latin…peut-être est-ce de là que je tiens mes phrases à la Cicéron…

Merci aux élèves des classes de 6ème4, 6ème7, 5ème6, 4èmes1, 4ème6, 3èmes1 et 3ème4 pour avoir accepté ma présence en classe. Merci à vous, les élèves reçus en entretiens d'autoconfrontation pour votre temps offert, votre spontanéité, votre sérieux, votre souci de me fournir des renseignements détaillés, précieux et éclairants.

Merci Mesdames Chabod, principale du collège Jacquard, Clerget, principale-adjointe et Parisot, directrice de la SEGPA pour m'avoir accueillie sans réserve et m'avoir laissée travailler avec les enseignants et les élèves.

Merci Évelyne Gerbert, Jean-Luc Bertolin et Sylvain Gland, respectivement inspectrice et inspecteurs académiques – inspectrice et inspecteurs pédagogiques régionaux de mathématiques, français et d'histoire-géographie pour avoir accepté de donner votre avis sur les objectifs et les contenus des séances enregistrées.

Merci Marc Durand pour notre échange sur le cours d'action, riche et éclairant. Avec toi, ce programme de recherche semble simple et évident.

Merci Olivier Vors pour nos échanges en marge des ZZJ et pour l'invitation à ton HDR ; autant de sources d'inspiration.

Merci Marine Leblanc pour l'échange sur la notion d'appropriation-action mutuelle, de monde propre, de corps propre et de culture propre.

Merci Simon Flandin pour les conseils gestion du temps et planning d'écriture.

Merci aux organisateurs et aux participants des ZZJ pour m'avoir accueillie dans le groupe deux années d'affilée. Vos regards extérieurs, vos points de vue de chercheurs expérimentés m'ont permis de dessiner les contours de mon objet et de construire une partie de ma méthodologie.

Merci à tous mes amis qui m'ont soutenue, de près ou de loin durant ce travail. Seb bien sûr, mon premier et infaillible soutien depuis toutes ces années et bien avant. Les discussions sur mon objet de recherche, l'avancement des chapitres, nos échanges et tes savoureux repas pour me changer les idées, ton écoute inconditionnelle et bienveillante ont été plus que précieuses pour tenir, rebondir, juste avancer parfois. Merci Laurent pour les discussions instructives et les tours de vélo pour s'oxygéner le cerveau, Camille et Thomas pour les messages « prises de température » réguliers et si compréhensifs, Flora pour les missions « ferme » dynamiques et ressourçantes, Michel R. pour les discussions culturelles du dimanche soir qui ouvrent l'esprit, Élise, Léa et Coralie pour les petits messages et les mots de soutien entre deux portes de salle de classe, Clémence L pour tes bons mots et les thés à l'ENS, Anne pour l'hébergement à Lyon et l'écoute compréhensive et attentive, Geneviève pour la relecture finale du manuscrit, pour ta présence constante attentive et compréhensive, Michel M. pour la relecture du manuscrit avec tout le professionnalisme et la bonté que je te connais, Élisabeth, Annemieke, Bernadette, Clémence G, Christelle, Géraud, Lorane, et Andréa pour votre soutien quoi qu'il arrive. Merci pour l'attention que vous me portez, vos « ça va toi ? » n'étaient pas une formule de politesse mais un souci réel de savoir dans quel état je me trouvais. Merci de vous être intéressés à mes recherches en prenant le risque d'avoir à écouter poliment mes réponses, même lorsqu'elles étaient longues et que je m'enflammais. Merci pour votre patience et votre tolérance durant ces années où je vous ai parfois négligés au profit de mon ordinateur.

Merci à Stéphan, mon frère avec qui tout a toujours été simple. Ton soutien moral de chaque instant et matériel quand je me suis mise en disponibilité pour terminer cette thèse et qu'il fallait trouver une source de revenus ont été essentiels. C'était chouette de travailler pour toi.

Merci Némésis, ma nièce, qui m'accueillait lors de mes séjours à Lyon et me préparait ses savoureux plats réunionnais.

Merci Marie-Océane, François, Apolline et Yaël, mes chers et précieux enfants de m'avoir supportée et d'avoir accepté de me voir de longues heures à ma table de travail…qui était tour à tour la cuisine, vos chambres ou le salon. Votre humour, votre légèreté, vos remarques sans concession lorsque vous étiez inquiets pour moi, votre façon de me taquiner sur mon travail de recherche tout en prenant soin d'être des aidants efficaces dès que vous le pouviez m'ont prouvé une nouvelle fois combien vous êtes de belles personnes. Merci Yaël pour les oraux d'entraînement que tu m'as fait passer avec des conseils objectifs et justes à la clé. Et non, je ne fais toujours pas de didactique de l'activité ! ;-)

Merci enfin à Franck, mon mari depuis tant d'années. Tu as souvent caché ton inquiétude de me voir fatiguée. Tu as su être un soutien de chaque instant et assurer les relations extérieures. Merci pour la mise en page soignée de ce manuscrit. Tu es précieux.

Introduction

Un projet de recherche ancré dans une réalité professionnelle

« Dans la vie, rien n'est à craindre, tout est à comprendre » Marie Curie (1867-1934). Cette parole de Marie Curie a résonné en moi dès ma première année d'enseignement. Une classe en particulier, 28 élèves dont six suivis pour des troubles psychologiques et un élève juste sorti de deux ans passés en institut psychiatrique. Chaque vendredi après-midi, j'allais en classe avec la peur au ventre : peur de ce qu'ils allaient faire, ne pas faire, dire, ne pas dire… J'avais peur parce que je ne savais pas comment agir avec cette classe, j'avais l'impression de ne pas comprendre les élèves, leurs fonctionnements, leurs réactions. Alors que l'enseignement m'avait semblé jusque-là être une évidence, toutes mes certitudes étaient balayées et le doute s'est installé : « Me suis-je trompée de métier ? », « Suis-je faite pour cela ? », « Je ne sais pas faire », « Je n'y arriverai pas ». Finalement, j'ai persévéré. Certaines séances se passaient assez bien sans que je comprenne vraiment pourquoi. Il me semblait qu'il se jouait quelque chose dans l'invisible du quotidien de la classe et de ses interactions humaines. J'avais l'intuition qu'il y avait beaucoup à apprendre et à comprendre de ces élèves dans leur diversité, leurs motivations, leurs souhaits, leur façon d'apprendre et de retenir, dans leur activité d'élève engagé ou non dans une tâche scolaire. Cette perspective était vertigineuse autant que fascinante.

Les années ont passé. Un passage de trois ans comme animatrice pédagogique à l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) m'a permis entre autres missions de rencontrer des classes et des équipes enseignantes en difficulté. Une de mes missions était de les accompagner sur le thème du vivre et apprendre ensemble, autour des problématiques de climat scolaire et d'acquisition de compétences psycho-sociales. Durant ces vingt années d'activité professionnelle, J'ai appris de mes propres pratiques, des élèves, de mes collègues, des chercheurs[1].

Une série de questions récurrentes persistait : comment font ces enseignants pour qui tout semble facile, qui ne semblent jamais épuisés, découragés ? Pourquoi, avec eux, les classes, quelles qu'elles soient, semblent toujours engagées dans le travail ou prêtes à y être ? Comment font-ils pour que les élèves travaillent, seuls, en groupe, en classe entière, comme si l'action de travailler en classe était évidente ? Qui sont ces enseignants qui ne punissent ou n'excluent quasiment jamais et avec qui les élèves semblent calmes, attentifs et heureux d'aller en classe ? Comment font ces professeurs pour que les élèves apprennent et semblent se souvenir de ce qui a été appris puisqu'ils reprennent le fil du cours d'une semaine à l'autre ? Et pourquoi, avec d'autres enseignants, cela n'a-t-il pas lieu ?

[1] Nous avons choisi d'écrire ce manuscrit sans utiliser l'écriture inclusive. Ce choix a été dicté uniquement dans un souci de fluidité de lecture. Il n'engage en rien nos convictions quant au respect des personnes et de leurs droits à l'égalité.

Cette thèse voit le jour à la suite de ces questionnements, enfouis depuis deux décennies, basés sur des suppositions, des observations « au fil de l'eau » et restés jusque-là sans réponse. Ce travail scientifique que nous avons voulu le plus précis, le plus clair et le plus rigoureux possible se propose d'investiguer les configurations de classe, articulant des activités entre enseignants et élèves, permettant de comprendre comment l'expertise des enseignants observés fait émerger un écosystème de classe favorable au travail serein de tous et de chacun.

Les configurations d'activité collective au service de la compréhension de nos données empiriques

Notre travail s'inscrit dans le champ de l'anthropologie cognitive située, qui considère que l'activité humaine est couplée à l'environnement social, culturel et physique dans lequel elle émerge et se déploie. L'analyse de cette activité prend appui sur un corpus de données empiriques constitué d'observations en classe et de récits de l'activité des enseignants et des élèves en première personne. Outre la présente introduction et la conclusion, ce texte est découpé en quatre parties, elles-mêmes divisées en chapitres. La **première partie**, composée de trois chapitres a pour objectif de présenter le cadre général de cette thèse. Le **chapitre 1** présente le contexte social et professionnel dans lequel s'inscrit notre travail. Le **chapitre 2** présente l'état de la recherche dans laquelle s'inscrit notre problématique. Il rend compte de l'expertise des enseignants en actes et en classe selon les époques et les différents courants scientifiques. Le **chapitre 3** présente l'objet et les hypothèses de cette recherche. Il s'appuie sur une synthèse de la revue de littérature qui met en lumière les apports et les limites de la recherche dans le champ qui nous concerne et qui justifie le choix de l'objet de recherche. Ce chapitre s'efforce d'inscrire cette thèse dans un processus continu d'élaboration de connaissances scientifiques selon une approche que nous espérons différente et/ou complémentaire de celles déjà produites et reconnues dans la littérature internationale.

La **deuxième partie** concerne le cadre théorique et méthodologique de la thèse et comporte deux chapitres. Elle a pour but d'exposer et de justifier l'utilisation du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015). Le **chapitre 4** présente le programme ontologique et technologique du cours d'action (PRCA) qui prend sa source dans le champ de l'ergonomie et permet à une recherche de se nourrir des observations « de terrain » puis d'en comprendre les significations en accordant le primat de l'explication aux acteurs engagés dans leur travail quotidien. Ce chapitre se poursuit par la présentation des hypothèses structurelles et méthodologiques que Theureau a élaborées à partir des travaux de Maturana et Varela (1991, 1994), de Sartre (1943) et de Peirce (1978) ainsi que des deux objets théoriques mobilisés ici : le cours d'action et le cours d'expérience. Il se termine par la définition des configurations d'activité collective

que nous pistons tout au long du traitement de nos données, comme forme d'organisation de l'activité collective de travail. Le **chapitre 5** est le lieu de la description méthodologique de la recherche.

La **troisième partie** présente les résultats de cette recherche. Elle comporte cinq chapitres et débute par le **chapitre 6** qui présente les résultats extrinsèques, issus de l'observation directe des classes au travail.

Les quatre autres **chapitres** permettent de montrer comment les configurations d'activité collective, repérées dans notre corpus de données, constituent des formes qui organisent l'activité collective et permettent d'agir et de faire agir. Ces configurations ont été regroupées en quatre catégories selon qu'elles permettent d'installer, de maintenir, de protéger la dynamique collective de travail ou d'en faire une opportunité pour agir.

La **quatrième partie** correspond à la discussion générale. Elle permet de recenser les résultats principaux de notre travail et de proposer des perspectives nouvelles ou complémentaires autour de notre objet. Elle propose des ouvertures et de nouvelles pistes de recherche dans le champ de l'expertise enseignante et de la compréhension des configurations d'activité collective. Elle soumet au lecteur des idées susceptibles d'améliorer la professionnalité des acteurs de l'éducation à travers la formation initiale et continue.

PARTIE 1 : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

Cette partie, divisée en trois chapitres, présente le cadre général de la recherche. Elle y expose tout d'abord les problématiques de cette thèse en l'installant dans un contexte social et scientifique qui met en évidence les enjeux d'un tel travail. Elle se termine en inscrivant cette recherche dans l'histoire récente des travaux portant sur l'expertise enseignante.

1. Enjeux et mise en contexte de la recherche

1.1. Bref historique du contexte de cette recherche

L'histoire récente (20 et 21ème siècles) de l'institution scolaire a vu l'école se démocratiser et être le lieu d'évolutions majeures. De l'école réservée à une élite où le maître était largement respecté, écouté et considéré comme une référence au savoir, jusqu'à la démocratisation de l'accès à l'école où l'enseignement a été dispensé au plus grand nombre avec toute la plus-value mais aussi les difficultés que cela entraîne, de nombreux changements se sont opérés pour maintenir un enseignement de qualité, adapté aux défis humains, logistiques et académiques actuels.

La qualité du système éducatif d'un pays dépend de ses enseignants (Waitshega, Tefo, Smitta, Dibapile, 2012) qui, d'après ces auteurs, doivent posséder des compétences personnelles et des stratégies de gestion de classe efficaces. C'est un des aspects du professionnalisme que l'on attend des enseignants et que l'on souhaite posséder en tant qu'enseignant. Ces attentes ne se limitent pas au monde éducatif. Elles concernent la société dans son ensemble et sont régulièrement au cœur des débats politiques. La prise de décisions dans ce domaine de l'action publique « se fait au nom des grandes valeurs universalistes (l'égalité, la liberté, la laïcité, la mixité, la cohésion sociale, etc.) et s'accompagne d'intenses débats intellectuels (Rey, Buisson-Fenet 2016) Cette préoccupation de la société dans son ensemble pour l'éducation ne date pas d'hier comme en témoigne l'article 15 de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen : « La société a le droit de demander compte de tout argent public à son administration ». L'enseignement scolaire est donc également une affaire pécuniaire. Selon le projet de loi de finances 2024, le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse est le premier poste de dépenses de l'État avec 10% du budget total consacré à l'éducation (education.gouv.fr). Il est en hausse de 6,5% chaque année au cours des 4 dernières années correspondant à la durée de cette recherche. Une petite partie de cet argent, 4% pour le premier degré et 2% pour le second degré, est consacrée à la formation des enseignants, afin de leur permettre d'acquérir davantage de compétences et de stratégies pour enseigner de manière efficiente, c'est-à-dire de façon à faire réussir tous les élèves en prenant en compte leur diversité (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013). Il est à noter que le

corps enseignant des premier et second degrés représente 859 000 personnes. Il s'agit d'une très grosse entreprise de formation, incomparable à tous les autres secteurs professionnels.

Nous ajouterons que le fait d'accompagner et de former les enseignants peut entrer dans des considérations de santé publique, au vu de leur nombre. En effet, cette stratégie d'accompagnement du personnel enseignant fait partie des moyens de prévenir le risque d'épuisement dès l'entrée dans le métier (Bergugnat, Rascle, 2020) et donc de prévenir d'éventuels arrêts de travail inhérents aux pathologies liées aux situations d'épuisement.

L'enseignement scolaire est également une affaire de construction humaine où cohabitent des émotions, des attitudes, des éducations, des réactions semblables, différentes ou antagonistes. Il s'agit pour l'enseignant d'en être conscient, de prendre en compte cette multitude de constructions individuelles, de les percevoir et de les comprendre afin d'obtenir des formes de construction collective en classe qui permettent les apprentissages de chacun. Comme pour tout métier, ces compétences et ces stratégies s'apprennent et se construisent. « La compétence est une question d'économie cognitive » (Tardif et Desbiens, p 8, 2014). Favoriser l'acquisition de compétences chez les enseignants, c'est leur permettre de rendre disponible leur cognition pour d'autres tâches au service de la classe et de chaque élève et ainsi développer leur professionnalité. À une époque où la crise dans le travail enseignant (Lantheaume, 2008) est doublée de la crise des vocations enseignantes et de la récente pandémie du Covid 19 qui a mis à mal les repères du travail en classe (Ria, Rayou, 2020), la formation des enseignants doit plus que jamais répondre aux besoins inhérents aux pratiques de classe. Actuellement, ce n'est pas toujours le cas (Desjardins et al, 2012). Les enseignants, en particulier ceux en formation initiale, cherchent à donner du sens à leur formation en tentant de tisser des liens entre les cours théoriques et les expériences de terrain (Desjardins et al, 2012).

Si le système éducatif français évolue avec l'objectif de gagner en qualité et en efficacité, les changements dans les pratiques pédagogiques sont lents voire très lents (Normand et Derouet, 2011) et ne s'appuient pas sur toute la diversité des dispositifs de formation et d'accompagnement disponible. Ainsi, certains dispositifs pédagogiques, bien qu'omniprésents dans la culture d'action des enseignants n'attirent pas particulièrement l'attention (des enseignants, des chercheurs ou des formateurs) et peuvent être qualifiés de « transparents » au sens où leur mise en œuvre échappe en grande partie à la conscience des acteurs. (Bonasio et Lefeuvre, 2024).

La recherche peut apporter sa contribution à la conception de dispositifs de formation porteurs d'enjeux compréhensifs et transformatifs ; ces enjeux pouvant se développer de manière consubstantielle (Ria, Leblanc, Serres et Durand, 2006). C'est une des raisons pour lesquelles cette thèse a pour objet d'apporter des clés de compréhension de l'activité de l'enseignant dans la classe, en focalisant sur les éléments invisibles et transparents pour les acteurs eux-mêmes alors même qu'il semble que ces éléments contribuent à la viabilité d'un écosystème de classe favorable au travail

serein. Elle ne s'inscrit pas directement dans une approche consubstantielle des processus compréhensif et transformatif mais dans une approche successive, séquentielle. L'objectif est ici de mettre en évidence puis de comprendre les configurations d'activité collective générant de la capacité à agir et à faire agir en classe.

Nous souhaitons que la lecture de ce manuscrit ouvre des possibles pour inventer des formats de formation ancrés sur une prise en compte de l'activité et de l'interactivité des individus dans la classe.

1.2. Contexte sociogéographique de la recherche

Cette recherche s'appuie sur une collecte de données effectuée dans le plus gros collège de Haute-Saône, le collège Jacquard. Il est situé dans la ville de Lure, classée centre urbain intermédiaire selon la grille communale de densité à sept niveaux définie par l'INSEE en 2022. Il s'agit d'un environnement que l'on peut qualifier de calme tant au collège bien qu'il soit classé en Réseau d'Éducation prioritaire (REP) que dans la ville et le département. La Haute-Saône se classe au 22ème rang des départements les plus sûrs. La criminalité à Lure est faible avec 3 crimes et délits pour 100 habitants ; la pauvreté est forte, 24% des ménages vivant avec un revenu inférieur à 859 euros.

La constitution du corpus de données de recherche de cette thèse a eu lieu entre septembre 2020 et mars 2023 au collège Albert Jacquard, établissement scolaire du second degré classé en REP et situé à Lure, sous-préfecture de la Haute-Saône (70). Cette ville compte 7918 habitants (dernier recensement INSEE, 2021) dont 16,6% de jeunes de moins de 15 ans. La catégorie socio-professionnelle la plus représentée dans cette bourgade est la catégorie des personnes retraitées (30,4%) suivie des personnes sans activité professionnelle (20,2%) puis des ouvriers et employés (respectivement 15,7 et 15%). Les ménages sont majoritairement constitués de personnes seules (46,6%) puis de couples avec enfants (19,2 %) et de familles monoparentales (9,6 % de cette catégorie).

Le collège, implanté dans cette ville où les PCS se situent majoritairement dans les catégories « retraités » et « ouvriers » a accueilli 802 élèves pour l'année scolaire 2022-2023. Ce chiffre est en baisse par rapport aux années précédentes, années concernées par le recueil des données de cette recherche (877 élèves pour l'année 2020-2021 et 866 élèves pour l'année 2021-2022). Les élèves sont répartis en 37 divisions. Le collège compte une classe d'UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), une classe d'ULIS (unité locale d'inclusion scolaire), une classe d'ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), un accueil d'EFIV (élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs), une classe par niveau de SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) soit 4 classes et un module relais qui fonctionne 1 jour et demi par semaine et qui a pour objectif d'aider les enfants les plus éruptifs à reprendre une scolarité plus apaisée.

Nous avons fait le choix de ne pas prendre en compte la situation d'éducation prioritaire de l'établissement. Le collège est en effet classé REP uniquement du fait d'une école primaire classée REP parmi les 17 que compte le bassin de recrutement de cet établissement du second degré. Ces différentes écoles recevant sensiblement le même nombre d'élèves, soit 5,9% de la cohorte du collège, nous estimons que cette valeur est trop faible pour être représentative et permettre de traiter l'ensemble de la cohorte du collège comme public prioritaire. Au vu des données INSEE présentées ci-dessus et de la variété du type d'écoles dont sont issus les collégiens, nous considérons que le collège accueille des publics hétérogènes. En effet, selon la définition qu'en donne Prud'homme pour qui la diversité en éducation peut se comprendre comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe » (Prud'homme, 2007, p. 34), nous pouvons considérer que les expériences déjà vécues par les élèves dans leur classe primaire ou leur environnement familial présentent une diversité qui justifie la considération selon laquelle le public étudié dans cette recherche est hétérogène. L'emplacement même des différentes écoles et habitations où résident les élèves présentent des réalités très différentes. L'école d'Adelans est située dans le plus petit village du secteur de recrutement du collège. Ce village, qui compte 250 habitants, est à dominante agricole et est implanté dans un environnement très forestier. L'école est située dans un RPI (regroupement pédagogique intercommunal) de trois communes. La classe située à Adelans accueille 23 élèves de CM1-CM2 (en 2023-2024) et est située au cœur du village, dans le même bâtiment que la mairie, en face de l'église.

L'école Jules Ferry, quant à elle, est située à Lure, la plus grande ville du secteur de recrutement. Cette école compte 123 élèves du CP au CM2 dont 22 élèves de CM. Elle est située dans le quartier du Mortard, essentiellement constitué d'immeubles de 5 étages d'une longueur de 50 à 70 mètres ou de petits pavillons proches les uns des autres.

Sur les documents ci-après (Figures 1 et 2), les images sont à la même échelle et permettent d'apprécier l'environnement dans une périphérie de 500 m autour des écoles. Les puces de localisation rouges repèrent les écoles ; la croix jaune repère le collège Albert Jacquard.



Figure 1 *Village d'Adelans – Échelle : 1/5000*



Figure 2 *Quartier du Mortard – Échelle : 1/5000*

Concernant le collège, l'équipe de direction est composée d'une Principale, en poste depuis 6 ans et de deux adjoints différents qui se sont succédés durant cette recherche. L'équipe enseignante compte une quarantaine d'enseignants, majoritairement en poste à temps plein au collège depuis plus de 10 ans dont 5 enseignants spécialisés. L'équipe de vie scolaire est composée de deux conseillères principales d'éducation et de six assistants d'éducation.

Le taux de réussite au Diplôme National du Brevet a été en hausse pendant la durée de cette thèse, passant de 87% à 94%, dépassant le taux attendu pour sa catégorie (91%), le taux de réussite départemental (88%) et académique (85%).

Le contexte de recherche étant présenté, il s'agit maintenant d'établir l'état des connaissances scientifiques à ce jour autour de notre objet.

2. Revue de littérature

Le **chapitre 2** présente une revue de la littérature sur l'activité experte des enseignants en classe. Il prend en compte les différentes acceptions de l'expertise enseignante au cours du dernier siècle et des différents courants scientifiques en éducation.

Pour établir cette revue de littérature, nous avons interrogé les deux moteurs de recherches académiques Google scholar et Hal à partir des mots-clés en français et en anglais: activité enseignant + classe, travail enseignant + classe, expertise professionnelle, enseignant expert, enseignant chevronné, efficacité enseignante, enseignant expérimenté, enseignant réussissant, enseignant compétent, expertise enseignante + classe en modulant ces recherches par les mots-clés correspondant aux courants behavioriste, cognitiviste, socio-constructiviste, écologique et de la cognition située. Nous avons aussi recherché les revues de littérature déjà établies sur les moteurs de recherche ou dans les articles scientifiques que nous lisions à propos de l'activité enseignante en classe et des enseignants experts (ou réussissants ou expérimentés ou efficaces ou efficients ou chevronnés ou compétents)[2].

La revue de littérature qui suit a été organisée en quatre paragraphes. Le premier paragraphe traite de l'activité enseignante en classe. Il est le lieu de l'exploration d'une activité sociale, située dans un environnement propre. Il dresse un bref état des lieux de l'activité des enseignants selon les différents paradigmes de la recherche en éducation qui nous intéressent ici (les paradigmes behavioriste, cognitiviste, socio-constructiviste, écologique et de la cognition distribuée) pour ensuite centrer les trois paragraphes restants de cette revue de littérature sur l'expertise.

Le second paragraphe expose les travaux en lien avec l'expertise professionnelle selon deux aspects investis par la recherche : 1) l'expertise innée et inhérente aux personnes, 2) l'expertise acquise grâce à la pratique et à l'expérience.

Le troisième paragraphe porte sur l'expertise enseignante dans les textes officiels français et des pays francophones. Nous y présentons les différents sens donnés à l'expertise selon les institutions scolaires françaises, des pays ou des zones francophones : le Québec, la Belgique, la Suisse et l'Afrique francophone (essentiellement l'Afrique de l'Ouest).

Le dernier paragraphe considère les significations données à l'expertise enseignante et en partie exposées aux paragraphes précédents. Nous y ajoutons d'autres significations recensées selon les approches de différents chercheurs en éducation. Il s'avère qu'il a été difficile d'ordonner cette revue de littérature sur l'expertise enseignante selon la double entrée courants scientifiques/polysémie du terme expertise. En effet, des chercheurs, s'inscrivant dans des courants de recherche différents,

[2] Cette exploration a été complétée par une recherche via une version gratuite de Chat GPT. Les résultats se sont révélés le plus souvent incomplets, erronés ou n'apportaient rien de plus par rapport à ce que nous avions déjà trouvé. Nous n'avons donc pas tenu compte des résultats obtenus grâce à cette intelligence artificielle.

identifiaient les enseignants experts avec les mêmes qualificatifs (chevronnés, expérimentés…). Par exemple, Arimoto (2017), behavioriste, a travaillé sur la notion d'enseignant expert selon leur efficacité. Sakamoto, (2011), cognitiviste, a également travaillé sur cette même acception de l'enseignant expert en montrant quels étaient les processus cognitifs qu'il développait pour être davantage efficace grâce à sa conscience accrue de son environnement. Du fait de cette diversité d'approche, l'organisation de cette revue par l'entrée selon les courants scientifiques risquait d'être peu explicite.

Nous avons donc tenu compte des courants de recherche des chercheurs en second lieu, en privilégiant l'approche par le sens donné au terme expertise.

En prenant le parti du découpage en paragraphes tels que nous les avons présentés ci-dessus, nous ne nions absolument pas le fait que les différents courants de recherche considérés ont des approches et des méthodologies différentes.

2.1. L'activité enseignante en classe

> « Dans la mesure où l'être humain est une question relationnelle, dans des formations sociales dont les participants s'engagent les uns avec les autres comme condition et préalable à leur existence, les théories qui conçoivent l'apprentissage comme un processus individuel l'appauvrissent » (Lave, 1996).

L'activité en classe est un domaine souvent exploré par la recherche selon différentes entrées (élèves, enseignants, ordre en classe, organisation didactique, organisation et formats pédagogiques, interactions élèves-enseignant, interactions entre élèves) et selon différents paradigmes scientifiques. Afin de documenter notre recherche de façon pertinente en ciblant uniquement la partie de la littérature en lien avec l'expertise enseignante, nous ne considérons ici que l'activité des enseignants en classe, dans sa dimension cognitive et située. Nous introduisons notre propos en donnant quelques éléments épistémologiques selon quatre courants de recherche, le behaviorisme, le cognitivisme, le socio-constructivisme et le courant écologique. Ces quatre courants ne sont pas chronologiques. Ils sont présentés rapidement, selon un raisonnement qui a pour but de montrer que l'expertise enseignante fait appel à des dimensions propres à chacun des quatre courants évoqués. Nous terminons ce paragraphe par le paradigme de l'action (cognition) située que nous développons dans une théorie de l'activité.

2.1.1. L'approche behavioriste : l'activité enseignante comme origine et réponse à des *stimuli* de l'environnement

L'approche behavioriste (ou comportementaliste) est un paradigme de recherche né aux États-Unis au début du 20ème siècle et dont les auteurs princeps sont le psychologue J. Watson (1924) ainsi que le psychologue B.F. Skinner (1986) pour le behaviorisme appliqué à la pédagogie. Ce paradigme considère l'activité enseignante comme la capacité à créer, stimuler et renforcer des comportements

appropriés observables. Les études « processus-produits » liées à ce courant de recherche repèrent les régularités dans les comportements visibles des acteurs en classe. Il s'agit d'étudier la relation entre deux variables : le processus, à savoir les comportements adoptés par les enseignants en classe et le produit, à savoir les comportements que les élèves adoptent en classe, comme leur attitude, leur progression, leur motivation ou leur engagement (Rosenshine, 1986 ; Altet, 1994). Ces études postulent que les comportements des enseignants ont un effet sur les comportements des élèves. Leur objectif principal est de repérer les enseignants efficaces, c'est-à-dire ceux qui font apprendre et progresser les élèves. L'interaction enseignant-élèves est reconnue comme un moyen d'atteindre cet objectif ; l'enseignement est « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1994). L'élève ne constitue jamais une entité solitaire et décontextualisée : « il agit sur-, réagit à-, se pose contre, se met en lien avec ».

L'approche behavioriste est basée sur la nécessité d'observer les comportements des acteurs en situation réelle d'enseignement afin de comprendre leur activité. Ce courant de recherche utilise des instruments de mesure précis, basés sur l'observation directe des comportements dans la classe, visant à repérer les comportements des enseignants qui ont un effet bénéfique sur les comportements des élèves (en termes de progression ou de réduction des comportements déviants).

Ainsi, les études « processus-produits » utilisent ces outils pour collecter des comportements observables tels que les gestes ou les paroles afin de mesurer l'impact de l'activité de l'enseignant sur celle des élèves. Cependant, puisque l'enseignement est une activité dont la complexité rend l'observation des comportements qui s'y jouent difficiles, il nécessite de convoquer plusieurs modèles (Altet, 2002). Par exemple, Altet centre ses travaux sur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation. Pour ce faire, elle étudie les processus d'interactions enseignant-élèves qu'elle situe au sein du modèle dit des processus interactifs contextualisés (Altet, 1994). Elle s'inscrit dans l'approche comportementaliste en observant les comportements en situation réelle. Elle utilise la focale des interactions enseignant-élèves comme processus d'apprentissage de l'élève. Plus largement, les études comportementalistes abordent les observations en situation réelle selon deux paradigmes : 1) les comportements des élèves comme des réponses aux *stimuli* provenant des comportements des enseignants (Brophy et Good, 1986), 2) les comportements des enseignants comme des réponses ou des réactions appropriées aux *stimuli* provenant de leur environnement, en particulier social, c'est-à-dire ceux provenant des élèves. Brophy (1984), en travaillant selon le paradigme processus-produit, a tenté de repérer les régularités dans les relations entre les comportements des enseignants et les performances des élèves. Un de ses buts était d'en tirer des lois sur les « bonnes pratiques » de l'enseignant.

L'intérêt de l'approche behavioriste dans l'étude de l'activité des enseignants en classe réside dans le fait que la collecte de données se réalise en situation réelle, ce qui permet d'observer

directement les comportements des enseignants et des élèves, en particulier les interactions entre eux, dans le contexte de la classe. L'inconvénient de cette approche est dû au fait que l'observation des comportements des acteurs se fait en troisième personne, par un observateur extérieur. Cette observation ne prend pas en compte les intentions des acteurs et peut aboutir à des interprétations des faits observés éloignées de la réalité et de la vérité des acteurs en situation d'enseignement/apprentissage.

2.1.2. L'approche cognitiviste : le raisonnement au service de l'activité

Le cognitivisme prend ses racines dans une branche de la psychologie, américaine et très marquée par le courant behavioriste. Les chercheurs à l'origine de ce courant (Bruner, 1949 ; Simon, 1967 ; Newell et Simon, 1973) abordent les représentations mentales comme des organisations de l'information sous diverses formes, en particulier verbales et imagées. Ce paradigme s'éloigne d'une approche purement comportementaliste en s'efforçant de repérer les processus cognitifs sous-jacents aux comportements observés. À la différence du courant comportementaliste, les cognitivistes défendent l'idée que l'activité enseignante dépend avant tout de processus cognitifs de traitement de l'information. Selon une métaphore informatique, l'esprit est associé au niveau logiciel (*software*) tandis que le cerveau organique est associé au niveau matériel (*hardware*). Ces chercheurs s'appuient sur la métaphore informatique et considère l'homme comme un ordinateur humain. Dès lors, la cognition s'appuie sur des représentations d'un monde prédéterminé qui deviennent réalité dans le cerveau humain sous forme de codes symboliques appelés structure cognitive. L'apprentissage est alors défini comme un changement dans la structure cognitive, soit dans les schémas de pensées de l'apprenant ; l'activité des enseignants consistant à définir, structurer et résoudre des problèmes complexes. Dans le domaine de l'apprentissage, les scientifiques s'inscrivant dans ce courant scientifique (Anderson, 1981 ; Vergnaud, 1991) qualifient l'activité enseignante comme un ensemble de processus décisionnels ayant lieu avant, pendant et après la leçon. Ils étudient les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs et savoir-faire d'une discipline scolaire (Chevallard, 1985 ; Brousseau, 1986 ; Amade-Escot, 1989). Un des postulats du cognitivisme est de considérer l'apprenant comme un participant actif dans l'acquisition de savoirs. Un des buts de l'enseignant dans ce cas est alors d'élaborer les meilleures stratégies pour permettre à l'élève d'être acteur de ses apprentissages. En particulier, la recherche dans le domaine cognitiviste élabore ou repère des outils méthodologiques qui permettent aux enseignants de proposer aux élèves des contenus adaptés aux exigences scolaires et aux types d'élèves. Ainsi, les élèves collectent et traitent l'information de la manière la plus efficace et la plus pertinente pour eux. Pour cela, les recherches formalisent les connaissances en deux catégories : les connaissances de la matière enseignée et les connaissances pédagogiques (Leinhardt et Greeno, 1986). Cependant, pour étudier cette coactivité, il faut choisir un

point de vue : du fait de notre objet de recherche, nous choisissons le point de vue de l'enseignant, sans oublier qu'il faudra le référer en permanence à l'activité des élèves. Le courant cognitiviste s'appuie sur l'idée qu'enseigner consiste d'une part, à instruire les élèves en leur transmettant des connaissances académiques, d'autre part, à gérer le groupe d'élèves et en particulier l'ordre dans la classe (Shulman 1987). Pour atteindre l'ordre dans la classe, il est nécessaire de prendre en compte les interactions dans la classe. Ainsi, l'enseignant va devoir choisir les activités, les formats pédagogiques et les supports didactiques qui tiennent compte des dimensions humaine et affective présentes en classe. Concernant la dimension affective, elle s'exprime et se joue dans l'interaction (Moulin, 2004) et dans la distance à l'élève. Le choix d'interagir ou non avec l'élève, que cette interaction soit subie ou provoquée et le choix de la distance, plus ou moins proche, de l'enseignant à l'élève, en tenant compte de l'affect de chacun, facilite l'individualisation des enseignements/apprentissages (Sensevy, Forest, Barbu, 2005).

L'approche cognitiviste prend au sérieux le fait que l'enseignant oriente et adapte son activité en classe de façon à proposer un format d'enseignement permettant à chaque élève d'être acteur de ses apprentissages. Dans le contexte d'apprentissage en classe, l'élève collecte et traite l'information afin de résoudre et d'acquérir des connaissances de façon efficace. Il utilise, selon son profil, l'interaction avec l'enseignant ou avec ses pairs pour atteindre ce but. Cependant, ce courant prend peu en compte l'impact du collectif sur les apprentissages ; l'élève traite l'information en collectant les données pertinentes pour lui sans que l'impact de cette collecte sur le groupe et la dimension coopérative des apprentissages ne soient systématiquement pris en compte.

2.1.3. L'approche socio-constructiviste

L'activité enseignante en classe selon le paradigme socio-constructiviste, issu du paradigme constructiviste élaboré notamment par Jean Piaget (1964), considère que l'élève est un acteur dans l'acquisition de ses connaissances. L'élève élabore sa connaissance sur la base d'une activité mentale qui consiste à intégrer de nouvelles données dans des schèmes d'apprentissage antérieurs (assimilation). Il modifie ces schèmes en fonction de données nouvelles (accommodation) pour construire de nouvelles connaissances. Le paradigme socio-constructiviste, développé en premier lieu par Vygotsky, reprend les idées principales du constructivisme en y ajoutant le rôle social des apprentissages. Dans cette théorie, les fonctions cognitives proviennent d'interactions sociales et doivent être entendues comme des produits. Elle considère que l'apprentissage ne se limite pas à l'assimilation et à l'accommodation de nouvelles connaissances mais prend en compte le processus par lequel les élèves sont intégrés à une communauté de savoirs. Cette théorie intègre une dimension coopérative dans l'acquisition des savoirs, ce qui l'enrichit par rapport au paradigme cognitiviste. Dans une telle approche socio-constructiviste, l'enseignant crée des situations-problèmes proches de

la réalité et du quotidien des apprenants et donne la priorité à l'utilisation de documents authentiques peu ou pas didactisés afin de générer de la curiosité, de la motivation et de l'émulation entre pairs. L'activité enseignante dans la classe consiste alors à prendre en compte les savoirs initiaux des élèves, à rendre ces derniers actifs et interconnectés avec lui-même et les autres élèves.

Selon l'approche socio-constructiviste, l'aspect social de l'apprentissage est davantage pris en compte par rapport aux deux courants de recherche précédents. L'apprentissage se fait pas à pas, dans un contexte donné, où les interactions avec autrui sont nécessaires pour progresser dans l'acquisition de connaissances. Les entretiens en première personne avec les élèves ont toute leur place et permettent de rendre compte de leur construction de pensées et de leur cheminement au cours de leur raisonnement. La connaissance de ces éléments permet de les prendre en compte par la suite et de les intégrer dans les séances d'enseignement/apprentissage suivantes. Cette approche prend par ailleurs peu en compte l'environnement, autre que social, de la classe. De ce fait, elle ne prend pas ou peu en compte l'élève dans sa globalité, considérant davantage son système cognitif.

2.1.4. L'approche écologique : Prendre en compte le contexte de la classe pour enseigner

Le paradigme écologique dont l'auteur princeps est Doyle (1981, 1986) considère, comme le paradigme socio-constructiviste, l'activité enseignante comme un système d'interactions. Il ajoute le fait que ces interactions ont lieu dans un contexte singulier, complexe et dynamique. Le paradigme écologique analyse la vie de la classe dans une perspective où l'activité enseignante se déploie au sein d'un ensemble d'activités organisées, singulières et interactionnelles (Doyle, 1981). Dans ce système complexe, des procédures et des dispositions sont mises en œuvre pour établir et maintenir l'ordre en classe en tant qu'environnement de travail nécessaire à l'instruction des élèves (Doyle, 1981, 1986). Selon le courant écologique, les événements de la classe sont décrits à l'aide de six catégories : 1) multiplicité (il se produit de nombreux événements en même temps dans la classe), 2) immédiateté, 3) rapidité, 4) imprévisibilité, 5) visibilité (les événements sont publics) et 6) historicité (les événements se déroulent selon une trame temporelle). Le courant écologique distingue la tâche et l'activité de l'enseignant. La tâche est définie par un but, des conditions à respecter ou des contraintes auxquelles il faut faire face pour atteindre ce but. L'activité correspond à ce que l'enseignant fait pour comprendre et réaliser la tâche. L'approche écologique est interactionniste (Kounin, 1970) : elle décrit avec précision les caractéristiques du contexte naturel de la classe et montrent que ces caractéristiques influencent l'enseignement de manière décisive.

L'écologie de la classe comporte une dimension écosociale où les interactions en classe sont un système régi par des liens entre un niveau individuel (celui de l'enseignant ou de l'élève) et des niveaux sociaux, biologiques et temporels différents. Les auteurs ayant développé cet aspect écosocial de la classe (Lemke, 1982,2000,2001 ; Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991) montrent que la

dynamique des processus humains (qui prennent en compte les processus liés au développement de l'individu) est faiblement prise en compte pour la construction de sens. Lemke (2000) envisage conjointement les dimensions culturelles de la communauté de pratique et de l'activité pour donner du sens à son activité. Dans son étude ayant porté sur 60 leçons dispensées par 20 enseignants de sciences dans 3 écoles et 1 université, Lemke (1982) montre comment les enseignants adaptent leur comportement en fonction du niveau d'attention des élèves. Son travail a également permis de dégager les stratégies permettant d'exprimer les significations scientifiques dans un contexte de dialogue en classe, montrant le lien entre les interactions dans le système écologique de la classe et la mémorisation de significations scientifiques des étudiants et des élèves Ainsi, l'activité d'enseignement/apprentissage a du sens parce qu'elle se produit au sein d'un système écologique en général et écosocial en particulier où les membres, humains comme non-humains sont liés entre eux (Lemke, 2000). Cette activité permet d'agir ensemble dans un but commun.

Selon ce courant, l'écologie de la classe impacte les apprentissages des élèves. En fonction de ce contexte, les mêmes procédures et les mêmes dispositifs d'enseignement n'auront pas le même impact sur les apprentissages de chaque élève, selon son profil cognitif mais aussi émotionnel, sensible, y compris de l'instant. Nous pouvons compléter cette idée par les travaux de Bressoux sur l'effet-maître (que nous reprendrons dans le paragraphe sur l'enseignant expert au sens efficace. Bressoux, dans son travail sur les effets-classe et les effets-maître (2001) explore la littérature internationale et en particulier anglosaxonne quant aux effets des enseignants sur les apprentissages des élèves selon quatre paradigmes : 1) du critère d'efficacité, 2) processus-produit, 3) des processus médiateurs et 4) écologique. Nous nous intéressons ici particulièrement à ce dernier paradigme puisqu'il contextualise l'effet-maître en considérant que sa « signification émerge de la situation particulière où il s'opère » (Bressoux, 2001, p4). Ce paradigme permet de vérifier l'existence d'une efficacité différente selon l'enseignant concerné mis face à une situation d'apprentissage en classe similaire.

L'approche écologique, parce qu'elle reconnaît l'élève dans sa globalité, prend en compte les émotions et les préoccupations de l'enseignant et de l'élève comme autant de facteurs ayant un impact sur les procédures d'enseignement/apprentissage.

2.1.5. Action ou cognition située

2.1.5.1. Un paradigme qui intègre le contexte de la classe au processus d'enseignement/apprentissage

Nous venons d'aborder la notion d'activité enseignante en classe selon différentes approches pour donner à voir au lecteur notre cheminement exploratoire permettant d'arriver à une approche « action située » dans laquelle s'inscrit notre recherche. L'exploration rapide des différentes approches a permis de comprendre la plus-value du courant écologique pour notre étude. Le

behaviorisme observe les comportements en classe d'un point de vue extérieur, l'approche cognitivisme analyse les processus cognitifs mis en jeu pour enseigner/apprendre. Le socio-constructivisme s'intéresse davantage au cheminement intellectuel suivi par les acteurs de la classe. Le courant écologique, quant à lui, constitue un cadre de recherche dans lequel l'action enseignante est située, dépendante du contexte, en particulier social. Il considère les processus cognitifs, leur émergence et leur construction en prenant au sérieux la nécessité de prendre en compte le contexte dans lequel les savoirs se transmettent. C'est la raison pour laquelle nous nous appuyons sur cette approche pour étudier l'action d'enseignement/apprentissage comme action située, ce qui justifie le fait que nous adossions cette recherche au cadre théorique du cours d'action. Les lignes qui suivent présentent les éléments de la théorie de l'action située auxquels nous nous référons pour avancer dans cette thèse.

Le paradigme de l'action (ou cognition) située s'inscrit dans le courant écologique en cela qu'il prend en compte à la fois la cognition des enseignants (et des élèves) et le contexte de la classe. Il nécessite l'introduction de nouveaux modes de conceptions de l'enseignement. Cette théorie nécessite des choix didactiques et pédagogiques qui doivent être réfléchis afin de donner à l'enseignant et à l'élève la possibilité d'identifier et de gérer les ressources et les conditions d'un contexte d'enseignement immédiat. Il s'agit pour l'enseignant de créer une culture de classe qui reconnaît une dynamique d'apprentissage située, considérant que les apprentissages se réalisent en contexte (Harley, 1993). Dans l'environnement de la classe, les élèves acquièrent des connaissances dépendamment des autres individus présents au sein de cette communauté. Ils reconnaissent et partagent un sentiment d'appartenance et de connaissances contextualisées (Harley, 1993). Les individus évoluent et apprennent un ensemble d'adaptations communes, spécifiques au milieu dans lequel ils se situent, qui organisent et définissent les relations entre les objets, les personnes et les situations qu'ils rencontrent. Le statut situé de l'acquisition des connaissances se produit à partir d'une réalité de groupe qui induit une dépendance cognitive. L'enseignement situé se définit en partie par la reconnaissance du processus d'instruction dans la salle de classe ; ce processus est en soi une source riche d'informations et de mise en situation pour l'apprenant (Harley, 1993).

Dans la théorie de la cognition distribuée, « l'élève interagit avec un environnement à la fois matériellement situé et historiquement déterminé » (Filliettaz, 2008, p7). Cette interaction avec son environnement inclue l'enseignant. L'activité enseignante est indissociable de l'activité des élèves : la première ayant pour but de transformer la seconde, c'est-à-dire de transformer la manière dont les élèves conceptualisent une situation. La manière dont les élèves sont en activité, sont impliqués ou non dans des situations scolaires favorise potentiellement les apprentissages. Les chercheurs qui ont développé la théorie de l'action (et de la cognition) située considèrent que la manière dont une compétence est apprise, la stratégie d'apprentissage, fait partie de ce qui est appris (Brown et al.,

1989). En particulier, l'environnement dans lequel cette compétence est acquise est le lieu d'interactions qui contribuent à cette acquisition. La notion d'apprentissage est ainsi liée aux échanges entre l'apprenant et la communauté qui l'entoure. Cette acquisition de connaissances située dans un environnement social va jusqu'à questionner l'existence de l'entité connaissance en dehors du contexte de son élaboration (Allal, 2001). Les recherches selon ce courant focalisent sur la compréhension du contexte de classe comme monde social constitué en relation avec les acteurs. Les interactions émergent au sein de réseaux dans lesquels la cognition est socialement et spatio-temporellement distribuée (Salomon, 1997). Selon ce courant scientifique, l'activité est une interaction entre les acteurs et entre l'acteur et le monde matériel qui l'entoure. La connaissance de l'activité humaine est accessible de façon indirecte, via les entretiens d'autoconfrontation par exemple, et permet d'accéder à la conscience préréflexive de l'acteur pour comprendre son activité en contexte (Hutchins, 1995 ; Suchman, 1987/2007). Les outils utilisés dans la théorie de la cognition distribuée renseignent sur la pratique enseignante, ses actions, l'organisation de la classe, les règles de fonctionnement, les malentendus éventuels. Il s'agit également de prendre au sérieux les significations que l'élève attribue à l'activité enseignante afin de révéler ou de confirmer des signes annonciateurs de décrochage, de raccrochage, de désordre ou d'ordre concomitant aux actions de l'enseignant (Moussay, Flavier, 2014). Pour l'enseignant, il devient alors possible de prévenir les situations de classe difficiles et d'ajuster ses actions aux renseignements collectés dans son activité de classe passée et intégrés à son référentiel de connaissances.

2.1.5.2. Analyser l'activité enseignante dans l'environnement dynamique de la classe

Nous centrons maintenant notre revue autour de la littérature portant sur l'analyse de l'activité enseignante en classe selon le paradigme de l'action située. Pour Durand (2006), conduire une classe, c'est gérer un environnement dynamique, dans le but de l'appropriation d'un savoir. L'enseignant doit transmettre un savoir dans un lieu particulier, sièges d'interactions particulières favorisant ou non les apprentissages. « L'interaction est un processus d'influences réciproques liées au partage de l'environnement physique immédiat » (Goffman et Kihm, 1973, p23). Dans cet espace de perception commune, les acteurs s'engagent réciproquement dans des formes d'actions collectives. Ainsi, le fait que les acteurs partagent le même espace physique ne se réduit pas à une notion de co-présence mais implique nécessairement des enjeux partagés et distribués entre eux.

Les premières études en enseignement ont montré que la description de l'activité enseignante est une organisation qui prend en compte à la fois la gestion pédagogique, l'interactivité et la gestion didactique des contenus en situation selon une temporalité propre (Durand, 1996). Conserver cette dimension temporelle permet une description de « l'activité enseignante plus dynamique et structurée qui montre une organisation forte où les événements se succèdent de façon structurée et

systématique » (Durand, 1996, p 94). Analyser l'activité en classe demande également de comprendre les différentes formes pédagogiques ainsi que les significations données par les acteurs à la situation. Ces derniers prennent en compte différentes variables de l'activité, pas toutes identiques d'un acteur à l'autre, ce qui explique la construction d'un équilibre complexe entre les logiques d'action en jeu.

Parmi les différents travaux s'inscrivant dans le cadre des théories de l'action ou de l'activité (Barbier et Durand, 2003),en particulier selon le programme de recherche du cours d'action (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013 ; Kerivel et al., 2024), une partie d'entre eux prennent au sérieux cette complexité et comportent une analyse compréhensive de l'activité avec : 1) une phase préalable d'observation systématique et méthodique de la situation à analyser afin d'établir un corpus de données sur une réalité complexe, 2) une phase d'analyse qui consiste à repérer et à clarifier différents éléments de l'activité comme par exemple des expériences typiques, des préoccupations typiques, des invariants pédagogiques, qui sont constitutifs de la pratique. Nous ne nions pas les travaux, ne relevant pas du cours d'action, et qui prennent en compte la complexité de l'activité enseignante en classe (par exemple Vinatier et Pastré, 2007 en didactique professionnelle ; Roger, Ruelland et Clot, 2007 en clinique de l'activité ou Piot, 2014 en psychologie). Ils ne sont pas pris en compte ici car notre choix se porte sur la littérature qui correspond le plus à l'expertise enseignante selon une entrée cours d'action.

2.1.5.3. La culture d'action et la communauté de pratiques, des concepts contribuant à l'expertise enseignante

Les deux paragraphes qui suivent sont une transition de la notion d'activité enseignante à celle d'expertise enseignante. Dans ce présent paragraphe, il est question de deux notions non directement liées à l'activité enseignante mais qui peuvent contribuer à l'acquisition d'expertise, grâce à l'acquisition d'expérience qu'ils génèrent pour les enseignants. Il s'agit des concepts de culture d'action et de communautés de pratiques.

La culture d'action (Barbier, 2010) décrit les éléments constituants la (les) culture(s) professionnelle(s) des enseignants. Elle (San Martin, 2015) rend compte de la culture que les enseignants construisent lors de leur expérience de travail et place au centre de l'analyse de l'activité enseignante la construction de sens dans un contexte particulier. La culture d'action est : 1) liée à des processus conscients de création et d'usage des apprentissages et des fonctionnements en classe ; ce qui fournit les contenus de ce qui est enseigné, 2) liée à des processus relatifs, variant qualitativement et inscrits dans le contexte d'un groupe social. Ce qui est évalué dans la culture d'action est relié aux aspects contextuels de l'héritage social, en particulier des enseignants. Enseigner est alors tout autant un processus stable et routinier, issu de cet héritage social et construit sur l'expérience des enseignants qu'une démarche fortement instable, variable, à adapter et à réadapter continuellement au contexte.

L'instabilité liée au contexte sans cesse modifié permet de construire progressivement cette culture d'action en acquérant de nouvelles expériences à intégrer dans le référentiel de connaissances de l'enseignant. Notre objet nous amène à prendre en compte et à reconnaître d'une part ces deux aspects de stabilité et d'instabilité dans l'action, comme des leviers permettant aux enseignants de construire leur culture d'action, et d'autre part à analyser en quoi cette dernière joue un rôle dans l'expertise enseignante au quotidien dans la classe.

Un second concept, celui de communautés de pratiques (Lave et Wenger, 1991 ; Lave, 1996), considèrent l'enseignement/apprentissage comme des processus sociaux qui se construisent en contexte. Dans cette acception, l'apprentissage est un phénomène social qui ne peut se faire que de façon collective, s'éloignant ainsi de la conception en cours dans les années 80-90 selon laquelle l'apprentissage était individuel et psychologique, conception qui était convoquée pour expliquer, au moins pour partie, la cause des échecs d'apprentissage de certains individus. Les communautés de pratiques, situées dans des systèmes écosociaux et culturels, constituent des réseaux où les membres interagissent entre eux selon des distances et des temporalités qui peuvent être bien plus grandes et de façon plus intense qu'avec des personnes plus proches mais qui ne font pas partie du réseau (Lemke, 2000).

2.1.5.4. La configuration d'activité collective (CAC), sièges de l'activité individuelle-collective.

Ce second paragraphe ouvre notre revue sur l'étude des configurations d'activité collective comme formes organisées et organisantes de l'activité collective (Durand, 1996 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007) en classe. Elles sont repérées dans l'activité d'enseignants, en particulier experts (Vors, 2011) ou expérimentés (Veyrunes, 2004) et offrent la possibilité de pister les interactions présentes dans la classe. Ces configurations se déploient dans la classe, se stabilisent et s'achèvent selon le contexte. Elles ont des effets sur les activités mutuelles des acteurs. Lors du déploiement de ces configurations, la compréhension des effets des actions des acteurs sur eux-mêmes et sur les autres fait partie des préoccupations de la recherche afin de rendre intelligibles des situations de classe *a priori* difficiles à déchiffrer. Les CAC s'inscrivent dans la continuité des approches de l'écologie de la classe et de la cognition sociale située. Ces courants de recherche ont identifié les co-constructions de cadres participatifs par le collectif (Goffman, 1991) qui structurent les interactions entre les acteurs et influencent ce qui est appris (Guérin, 2013). Les CAC peuvent ainsi être considérées comme efficaces lorsque les interactions entre les acteurs sont suffisamment structurées et structurantes pour que la dynamique de l'articulation des préoccupations des acteurs rende possible des transformations du référentiel des élèves (Veyrunes, 2004). Ce concept de configuration d'activité collective étant central pour cette thèse, il est plus longuement développé dans la partie méthodologie (paragraphe 4.7).

2.1.6. Analyse de l'activité enseignante

À l'issue de cette première partie de notre revue de littérature, il apparaît que l'activité enseignante est complexe, qu'elle intègre des processus cognitifs spécifiques au contexte, qu'elle est située dans un environnement particulier, instable, imprévisible et responsable pour partie des modifications de l'activité de l'enseignant. Cette dernière dépend d'un environnement écosocial qui génère des interactions et des liens entre les acteurs et leur permet d'avoir une perception des situations liée à l'expérience. Les configurations qui émergent dans ce contexte particulier de la classe sont des formes d'organisations qui structurent, stabilisent cette activité et sont structurées par elle. Notre recherche aborde l'activité de la classe selon cette approche puisqu'il s'agit pour nous de comprendre comment l'expertise des enseignants contribue à faire fonctionner la classe selon sa dynamique interne. L'approche behavioriste, parce qu'elle analyse les comportements des acteurs de l'extérieur, ne correspond pas au cadre théorique du cours d'action de notre recherche. Comme nous le verrons dans le chapitre consacré au cadre théorique (chapitre 4), nos postulats imposent une connaissance de l'activité des acteurs en première personne.

Pour Varela (1993), dans le paradigme cognitiviste, le critère d'évaluation de la cognition est toujours la représentation adéquate d'un monde extérieur prédéterminé. Or, la cognition vivante a la capacité de s'interroger de façon pertinente sur les événements qui surgissent à chaque moment de la vie. La cognition est appréhendée dans son « aspect contextualisé et créateur et permet de renouveler la description/explication de phénomènes tels que les relations entre perception et action, l'apprentissage ou la communication » (Theureau, 1999, cours 5, p.2). L'approche cognitiviste ne correspond donc pas à l'idée défendue dans cette thèse selon laquelle l'acteur est couplé à un environnement signifiant pour lui, qui fait expérience pour partie et dans lequel il agit, la cognition étant elle-même une activité. Pour terminer, l'étude de l'activité enseignante, telle qu'elle est exposée dans cette thèse, reprend certains termes des paradigmes constructivistes et écologiques, comme le fait que les apprentissages se fassent pas à pas, en situation, dans un environnement physique, historique et social, qui est signifiant pour partie et qui fait expérience pour l'acteur.

2.2. L'expertise professionnelle

Nous abordons dans la suite de cette revue de littérature la part experte de l'activité enseignante, professionnelle dans un premier puis enseignante pour terminer notre exploration afin de circoncire notre travail à l'expertise enseignante dans le quotidien de la classe. Dans cette ultime

partie, nous allons procéder à une analyse des différents registres d'expertise des enseignants pour ensuite porter la focale sur l'expertise révélée lors de l'interaction avec les élèves, en France et dans les pays francophones.

Le centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) donne du mot « expert » la définition de sens commun suivante : « Qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience ». Dans cette acception, il y est question d'une acquisition au cours du temps grâce à l'expérience acquise. Cette définition se spécifie selon les champs professionnels, les époques et les régions du Monde.

2.2.1. La notion d'expertise comme compétence innée

À la fin du siècle dernier, des chercheurs ont défendu le postulat relatif au fait que l'expertise correspondait principalement à une qualité intrinsèque de la personne.

Dans les années 80, Herbert Simon a avancé l'idée selon laquelle les experts abordent les tâches complexes en mobilisant des compétences cognitives avec une rapidité telle qu'elle est systématiquement bien supérieure à celle des autres personnes, à tel point qu'elle pourrait s'apparenter à de l'intuition (Larkin et al., 1980). Il est possible que cette dextérité intellectuelle s'explique en partie grâce aux travaux de Robert Glaser qui développe l'idée selon laquelle l'expertise résulte de la confrontation permanente de la personne à de nouvelles situations. La résolution de ces nouveaux problèmes oblige cette dernière à mobiliser ses connaissances antérieures qu'elle maîtrise ainsi de mieux en mieux tout en en acquérant de nouvelles. Il s'agit du processus de pensée des experts (Glaser, 1985) qui accroît la vitesse d'exécution des tâches cognitives et permet de réaliser davantage de tâches complexes.

Dans les années 90, à la suite des travaux de Glaser notamment, Sternberg développe la notion de pensée experte et étudie les processus cognitifs qui distinguent les novices des experts. Il établit avec Horvath les huit conceptions cognitives interdépendantes de l'expertise (Sternberg et Horvath, 1998). Selon eux, pour être considéré expert, il faut posséder : « 1) la capacité à appliquer un processus général (rapidité et précision dans l'exécution des processus cognitifs applicables à une tâche donnée) ; 2) quantité de connaissances (connaissances stockées étendues sur la tâche ou le domaine) ; 3) être apte à organiser les connaissances (qui correspond à l'attention portée aux structures profondes des problèmes) ; 4) faire preuve d'automaticité (efficacité mentale dans le traitement des informations) ; 5) posséder une capacité analytique (faire des déductions au-delà des informations données) ; 6) posséder une capacité créative (application de la perspicacité à des problèmes nouveaux) ; 7) posséder une capacité pratique (application des connaissances tacites ou «

savoir-faire ») ; et 8) obtenir une labellisation (se faire « reconnaître » par une partie ou tous les individus de son environnement) » (Sternberg et Horvath, 1998, abstract).

Ils introduisent une vision de l'expertise selon laquelle l'expert possède un profil prototypique auquel se référer pour déterminer un degré d'expertise (*giftedness* ou douance) en fonction de la ressemblance des processus cognitifs de la personne observée au prototype servant de référence. Dans cette approche cognitiviste et représentationnelle, le prototype de l'expert est un individu capable de traiter l'information qu'il recueille pour donner une représentation du monde la plus exhaustive et fiable.

2.2.2. L'expertise professionnelle comme acquis de la pratique

Dans les années 2010 à 2020, différents chercheurs (notamment Ericsson, 2010 ; Chi, Glaser, Farr, 2014 ; Dweck, 2017) s'éloignent de cette notion d'expertise comme compétence intrinsèque et innée dont est dotée une personne et défendent le postulat du début du 20ème siècle selon lequel l'expertise professionnelle est davantage un ensemble de compétences et de connaissances spécifiques acquises dans un domaine donné grâce à une formation théorique et à une expérience pratique. Les experts sont alors des hommes et des femmes très qualifiés, respectés dans leur secteur d'activité, aptes à fournir des conseils, des analyses ou des services en lien avec leur domaine d'expertise. Dans les courants cognitivistes et notamment en psychologie congnitiviste, la notion d'expertise est appréhendée comme résultant de l'expérience, de la pratique délibérée et de l'effort (Ericsson, 2010 ; Dweck, 2017 ; Kolb, 2014). Des chercheurs comme Ericsson (2010), Smith, Bereiter et Scardamalia, 2018 ; Chi, Glaser et Farr, 2014 ou Schneider (1992) s'intéressent aux processus cognitifs sous-jacents à l'expertise, comme la résolution de problèmes ou de tâches complexes, la prise de décision ou la pensée critique. Ericsson et Smith proposent une définition de l'expertise selon laquelle un expert est celui dont les compétences sont les plus élevées dans un domaine donné (Ericsson, Smith, 1991). Dans leur ouvrage intitulé : « *Toward a general theory of expertise : Prospects and limits* » (Ericsson, Smith, 1991), ils présentent la méthodologie permettant de mesurer les performances des experts. Ericsson, dont les recherches portent sur le domaine des arts, de la médecine, du sport et des jeux défend l'idée qu'une pratique prolongée et ciblée dans un domaine de compétences permet d'atteindre un niveau très élevé de compétences donc de devenir expert. Il est l'auteur de la règle des 10 000 heures (10 000 heures pour devenir expert), selon laquelle les capacités cognitives d'un individu se développent grâce à l'entraînement plutôt qu'à ses capacités initiales. Dans la lignée de cette pensée cognitiviste d'entraînement au traitement de l'information, Bereiter et Scardamalia (2018) montrent qu'à propos des résolutions de problèmes, les experts convoquent des scripts ou des schémas déjà appris alors que les autres individus, non experts, analysent les moyens et les fins. Cette stratégie permet aux experts de traiter les tâches de manière

plus routinière et ainsi plus efficiente puisque ce traitement ne nécessite pas de convoquer de nouvelles ressources pour l'individu.

Selon Sternberg (1998), les capacités sont des formes de développement de l'expertise. Il estime que les experts ont une pratique réflexive et appliquée au contexte d'apprentissage qui leur permet de développer leur pensée critique au cours du processus d'acquisition de compétences. Les individus non experts, les novices, au sens d'experts en devenir selon Sternberg, focalisent leur attention sur la pratique et n'ont pas cette réflexivité à son propos, les empêchant d'acquérir des compétences issues de leur pratique. Sternberg adhère à l'idée selon laquelle l'expertise provient du développement des capacités grâce à la pratique d'où l'idée que les novices sont des experts en devenir, indépendamment de leurs capacités intellectuelles intrinsèques. Il insiste sur le fait que l'établissement de différences individuelles basées sur des aptitudes supposées bornées et fixes (du fait d'une mesure de QI plus faible entre deux individus en amont de l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire par exemple) cantonnent les élèves à des niveaux d'enseignement fixes car déterminés *a priori,* ce qui peut constituer un obstacle à l'acquisition d'une expertise.

> « La clé du développement de l'expertise est l'engagement volontaire et significatif dans un ensemble de tâches pertinentes pour le développement de l'expertise, ce dont tout individu est capable dans une certaine mesure » (Sternberg, 1998, p 18).

Cette conclusion de Sternberg permet de penser que ce qui génère une différence finale quant au niveau d'expertise acquis tient plutôt des manières différentes et plus ou moins efficaces dont les individus s'engagent dans la tâche que des capacités initiales. Il insiste sur le fait de ne pas maintenir une différence d'accès aux apprentissages entre deux individus de QI différents puisque cette différence initiale ne renseigne en rien sur ce que ces individus seront capables de faire à terme. (Sternberg, 1998).

La recherche de l'acquisition d'une expertise est un thème récurrent dans les disciplines sportives. Selon Ericsson (2010), la pratique et l'entraînement délibérés peuvent conduire à l'acquisition de mécanismes complexes et d'adaptations physiologiques, ce qui serait une voie d'explication des performances supérieures des experts. C'est aussi ce qu'avance Dweck (2017) dans ses recherches sur la théorie de l'intelligence. Pour elle, l'expertise peut être développée à travers l'effort et l'apprentissage. Pour Kolb (2014), l'expérience joue un rôle central dans l'acquisition de l'expertise, au-delà de compétences initiales ou de connaissances théoriques acquises.

D'autres chercheurs dans le domaine de l'informatique et des mathématiques arrivent à des conclusions similaires : les études sur la résolution de problèmes menés avec des experts et des non experts ainsi que les analyses de processus utilisés par des personnes ayant obtenu des résultats élevés ou faibles à des tests d'intelligence et d'aptitude montrent que les experts ont une capacité élevée à rendre accessibles et rapidement utilisables les connaissances acquises (Glaser, Chi et Farr, 1985),

indépendamment des résultats aux tests d'intelligence. Ces chercheurs généralisent la nature de l'expertise en cinq points : 1) un développement continu de la compétence au fur et à mesure que la connaissance dans le domaine s'accumule, 2) une spécificité forte de l'expertise, 3) une capacité des experts à percevoir des modèles significatifs, 4) des connaissances hautement procédurales, 5) une capacité à reconnaître des modèles et à élaborer des représentations qui facilitent la perception des problèmes.

Ces critères de l'expertise permettent aux experts de réduire considérablement le temps de recherche dans la mémoire ainsi que la durée du traitement général du problème. Schneider et Bjorklund (1992) y ajoutent des facteurs non cognitifs tels que la résilience, la motivation, la concentration et l'endurance qui permettent à l'expert l'acquisition de connaissances de base d'une extrême richesse grâce à un long processus d'apprentissage.

2.3. L'expertise enseignante dans les textes officiels francophones

La littérature institutionnelle parle peu d'expertise enseignante. Lorsqu'elle le fait, le sens donné au mot expert est variable selon les pays. Nous choisissons d'explorer la littérature institutionnelle en France et dans les principaux pays et régions francophones afin de donner quelques éléments de définition de l'expert dans les textes les plus récents.

2.3.1. En France

Les textes officiels français font peu état de l'expertise enseignante. Quelques-uns évoquent les compétences des enseignants. En particulier, il existe un référentiel des compétences de l'enseignant (M.E.N, J.O du 18-07-2013) qui définit des compétences communes à tous les enseignants dans la rubrique : « Les professeurs, praticiens experts des apprentissages ». Les attendus sont les suivants : 1) Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves, 2) Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves, 3) Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves. Il s'agit là de compétences en situation, où les verbes utilisés : « mettre en œuvre », « organiser », « assurer le fonctionnement du groupe », « évaluer » correspondent à des verbes d'action en classe plutôt que des verbes liés à la formation et à la réflexion préalables ou postérieures à l'activité en classe. Le référentiel de compétences des enseignants semble s'attacher davantage au fait que l'enseignant sache faire des tâches dans l'exercice de ce métier pour permettre aux élèves d'apprendre et de progresser plutôt qu'à les acquérir en se formant. Il s'agit donc plutôt d'un référentiel des devoirs de l'enseignant en situation plutôt qu'un référentiel des expertises de l'enseignant, comme semble l'annoncer le titre du référentiel. Il dépend alors de chacun (enseignants, inspecteurs, formateurs) de s'approprier ce référentiel afin d'évaluer ses besoins ou les

besoins des enseignants en situation pour leur permettre d'atteindre l'expertise attendue et propre à les rendre capable d'effectuer les devoirs énumérés dans le texte.

Le rapport Prost de juillet 2001 insiste sur l'importance stratégique de la connaissance des liens entre les activités des acteurs de la classe : « nous savons que les résultats des élèves dépendent pour une part indéterminée - mais sur laquelle on peut agir - des pratiques des enseignants » (MEN, 2001a, p 24). Le rapport précise que cette connaissance doit se faire en contexte dans le milieu naturel de la classe, abondant dans le sens du paradigme écologique selon une théorie de l'activité. Le rapport Prost met notamment en avant l'effet-maître, sur lequel nous reviendrons dans le paragraphe portant sur l'enseignant efficace.

Dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013, nous trouvons la notion de sentiment d'efficacité globale que nous évoquons dans le paragraphe 2.4.5 et transcrit en ces termes dans la loi : « Il [l'enseignant] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction » (loi n°2013-595 du 08 juillet 2013). Cette notion réfère au fait que l'enseignant expert croit aux capacités qu'ont les élèves à progresser quel que soit le contexte familial ou socio-économique dans lequel ils sont immergés.

Ainsi, en France, les textes sur l'expertise enseignante concernent les compétences ou l'acquisition de ces dernières pour que l'enseignant soit ou devienne un praticien apte à faire enseigner à chaque élève particulier dans le contexte de la classe.

2.3.2. Au Québec

Au Québec, plusieurs textes officiels portant sur les compétences enseignantes ont été diffusés au cours des vingt dernières années. Le dernier référentiel de compétences date de 2020. Il s'appuie sur des travaux en psychologie de l'éducation de chercheurs comme Bissonnette, Gauthier, Castonguay (2006, 2016) qui traitent de l'efficacité des enseignements. Dans ce référentiel de compétences, il est question de rendre l'enseignement efficace grâce à la pratique, à la formation et à l'échange de compétences. Comme dans le texte publié en 2001 par le gouvernement canadien et intitulé : « La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles », il s'agit pour les enseignants de s'inscrire dans un réseau de professionnels afin de partager les pratiques ensemble. Les nombres d'occurrences des notions d'expertise et d'efficacité comparés entre les textes de 2001 et de 2020 (30 occurrences dans le texte de 2001 contre 6 dans celui de 2020 pour l'expertise et 64 dans le texte de 2001 contre 10 occurrences dans le texte de 2020 pour l'efficacité) nous permettent d'affirmer que ces notions sont moins prédominantes pour une longueur de texte similaire. Ainsi, dans ces textes officiels, le lien est fait entre l'enseignant expert et l'efficacité des

enseignements, le premier étant celui capable de mettre en œuvre des enseignements pour qu'ils soient efficaces.

Dans le texte de 2001, il était écrit :

> « Les personnes formées en vue d'une occupation donnée ne sont pas d'entrée de jeu, au sortir de leur formation, des praticiennes et des praticiens achevés. Elles continuent à acquérir progressivement, au cours des ans, de l'expérience ainsi que de la formation continue et accèdent même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu. […]. Il devient donc essentiel que les enseignants et les enseignantes soient en mesure, autant du côté de la formation initiale que de celui de la formation continue, de s'insérer dans des réseaux d'enseignants qui partagent leur expertise, d'y apporter leur contribution et de tirer le meilleur profit de l'information qu'ils y trouvent » (Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 2001).

Il est essentiellement indiqué que la professionnalisation passe par le partage d'expertise dans les groupes concernés (enseignants, enseignants de disciplines spécifiques). Il s'agit de partager l'expertise des savoirs, des savoir-faire mais aussi

> « Une certaine attitude éthique, une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture partagée, ou culture commune, constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail » (Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 2001, p18).

La suite du texte parle d'« enseignant compétent » et d'« enseignant qui se comporterait raisonnablement ». Il s'agit d'enseignants efficaces, c'est-à-dire qui agissent conformément aux standards attendus. Il est également indiqué que l'efficacité de l'enseignant expert ou chevronné est une sorte d'idéal à atteindre mais que l'efficacité réelle de l'enseignant compétent n'a pas à être comparée à celle de l'expert.

Dans le texte de 2020, il est à nouveau question d'expertise comme idéal à atteindre et modèle auquel se référer : « En ce qui concerne le travail en classe avec les élèves, les connaissances les plus solides reposent principalement sur des analyses rigoureuses et systématiques des activités d'enseignantes et d'enseignants reconnus pour leur haut degré d'expertise professionnelle » (Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 2020, p36). Comme dans le texte de 2001, il est rappelé la définition d'enseignant compétent comme étant un professionnel qui sait agir de façon efficace, efficiente et récurrente en contexte professionnel réel.

Les textes officiels recensés dans ce paragraphe se réfèrent à des chercheurs et des recherches qui tiennent compte de l'effet-maître et sont critiques vis-à-vis des théories de type constructivistes et socio-constructivistes qui négligeraient la part de cet effet. Selon les recherches sur lesquelles s'appuient les textes officiels, l'enseignement devient efficace si le maître est expert et a construit cette expertise grâce à l'échange avec ses pairs et grâce à l'acquisition de professionnalité par la formation et l'intégration dans son référentiel des activités d'enseignants reconnus experts.

2.3.3. En Belgique

Dans la Fédération de Wallonie-Bruxelles, l'enseignant compétent est celui qui a une forte culture académique dans sa discipline et qui pratique un accompagnement individualisé des élèves grâce à une connaissance fine de chacun. Le savoir académique est mis en avant car il est émancipateur pour les élèves. Il est demandé aux enseignants compétents d'assurer un enseignement qui permet aux élèves de ne pas choisir une orientation par défaut, cherchant à éviter ce qu'ils ne veulent pas mais cherchant davantage à investir des domaines professionnels par choix. L'accompagnement de l'élève par l'enseignant doit donc viser ce but à chaque instant en pratiquant la diversification des rythmes et des évaluations.

> « Pour exercer son métier en toute efficacité, l'enseignant pratique une approche diversifiée et respectueuse du développement global de l'enfant et de la personnalité de chacun. Ainsi, il observe les rythmes d'apprentissage de chacun et en tient compte dans la planification de ses enseignements. L'observation attentive de ses élèves permet à l'enseignant la mise en place d'une évaluation formative positive afin de réguler, si nécessaire, les dispositifs d'apprentissage, d'identifier l'évolution des apprenants et de valoriser leurs progressions. L'enseignant donne à chaque élève un encadrement propice à son épanouissement, à sa valorisation, à son plaisir d'apprendre, d'être et de devenir » (fédération Wallonie-Bruxelles, 2020).

Dans les textes officiels belges, l'accent est davantage mis sur le développement de l'élève, selon une approche plutôt constructiviste. L'enseignant efficace est celui qui prend en compte la particularité de chaque enfant, adapte ses enseignements en fonction du développement et de l'aptitude de chaque élève à apprendre à un instant t. L'efficacité de l'enseignant réside également dans sa capacité à produire des évaluations formatives qui prennent en compte le bien-être de l'élève en respectant son rythme d'apprentissage.

2.3.4. En Suisse

En Suisse, l'administration est fédérale et la politique en matière d'éducation est cantonale. En Suisse Romande francophone, comptant les cantons de Vaud, Fribourg, Genève, Neuchâtel, du Valais, de Berne et du Jura (réuni sous le nom de canton de Bejune), les cantons assurent conjointement la coordination des programmes et de la reconnaissance des diplômes pour enseigner avec la confédération via un organe politique de régulation : la conférence suisse des hautes écoles (CSHE).

Dans son document de travail pour la période 2021-2024, actualisé en 2024, l'expertise de l'enseignant y est évoquée de différentes manières : 1) pour sa capacité à apporter son expertise d'enseignant lors de l'élaboration de projets avec d'autres personnes non enseignantes : « Il [l'enseignant] situe clairement le cadre de son expertise et de son action pédagogique et contribue, en fonction des responsabilités fixées dans son mandat professionnel, à la planification, au déroulement et à l'évaluation du projet » (cantons de Bejune et Vaud), 2) pour sa maîtrise des savoirs, savoir-faire

et leur analyse : « Maîtriser les concepts d'enseignement-apprentissage dans des activités d'enseignement cohérentes et pertinentes » (canton de Fribourg), 3) pour sa capacité à constituer des groupes d'enseignants en distanciel ou en présentiel pour partager son expertise et analyser sa pratique avec d'autres enseignants experts.

Le canton de Vaud, en cohérence avec les attendus en Suisse romande et conformément aux standards internationaux, publie les critères de compétences attendues d'un enseignant. Ainsi la compétence professionnelle d'un enseignant : 1) se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle, 2) se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente, 3) se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, 4) est lié à une pratique intentionnelle, 5) constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale (canton de Vaud).

Nous trouvons dans ce document les notions d'enseignants efficaces parce que aptes à réguler les comportements déviants, à vivre et à transmettre des comportements respectueux d'autrui et de sa sécurité. En ce sens, les textes institutionnels suisses sur l'expertise enseignante mettent l'accent sur le respect et le bien-être des élèves comme nous l'avons souligné à propos des textes des institutions belges. Nous retrouvons les notions de pratique efficace, efficiente et récurrente ainsi que la notion de réseau d'enseignants pour partager l'expertise telles que stipulées dans le référentiel des compétences des enseignants québécois pour qualifier la compétence enseignante.

2.3.5. En Afrique francophone

En Afrique francophone, essentiellement en Afrique de l'ouest, les politiques éducatives évoluent rapidement depuis dix ans. La réalité économique de la plupart de ces pays ne permet pas aux gouvernements de mettre en place seuls des écoles de formation pour les enseignants. Ils ont besoin d'appuis techniques et financiers internationaux. Soutenues notamment par l'UNESCO et la banque mondiale, les politiques de chaque pays d'Afrique francophone visent à former davantage d'enseignants et d'enseignants compétents du fait de la démocratisation et de l'allongement de la scolarisation ainsi que de la croissance démographique dans ces pays. Il s'agit notamment d'établir des « référentiels métier enseignant » portant sur les attendus pour former des enseignants compétents. Ainsi, un enseignant efficace sera formé grâce à un partage des bonnes pratiques en relation avec les enseignants experts de l'UNESCO et de la France. Il sera davantage supervisé, capable d'adopter l'approche par compétences (Thibaut, 2019) et conscient de la nécessité de se former tout au long de sa carrière. Concernant la formation continue visant à professionnaliser les enseignants, l'accent est mis sur la formation par un expert plutôt qu'entre groupes de pairs.

L'acquisition d'une expertise des enseignants en Afrique francophone prend appui sur ce qui est conseillé et promulgué à l'UNESCO, en particulier sur ce qui se pratique dans la recherche sur

l'expertise enseignante en France. Nous y retrouvons la notion de pratique experte acquise par la formation par des référents, experts eux-mêmes dans les domaines de l'acquisition de compétences et les apprentissages.

Il semble que les pays francophones comme le Québec, la Belgique ou la Suisse prennent le parti de parier sur l'activité collective, entre pairs, accompagnée par ou référée à des pratiques d'experts comme levier pour développer l'expertise des enseignants.

2.4. L'expertise enseignante : une polysémie dans la recherche

Lorsque l'on explore la littérature à propos de l'expertise enseignante, de nombreux termes remplacent ou s'articulent avec le terme « expert ». Dans ce sens, la définition de l'enseignant expert reste encore problématique (Visioli et Ria, 2010). Le recours à des critères multiples tels qu'expérience professionnelle, connaissance didactique, connaissance pédagogique, pratique réflexive, reconnaissance sociale, haut niveau de compétence, enseignant expérimenté, chevronné, efficace, réussissant utilisés successivement ou simultanément peut être une solution pour garantir une certaine exhaustivité dans la recherche de définition de l'expertise. De très nombreux critères accompagnent la description des enseignants tels que qualifiés ci-dessus. Ainsi, Barr (1952) au cours de ses recherches sur l'évaluation entre les caractéristiques des enseignants et leur efficacité en classe énumère de nombreuses qualités propres à ce type d'enseignants : compréhensif, intègre, communicant, stimulant, mature, ayant un niveau de connaissances académiques élevé, responsable, drôle, dévoué, coopératif, aimable, intelligent, méticuleux, aimant les enfants et son métier, organisé, doué de sens pratique, persévérant, tolérant, assidu. Ce type de recherches est davantage centré sur l'idée que l'enseignant est efficace grâce à ses qualités intrinsèques.

Face à ces entrées nombreuses et différentes, nous faisons le choix d'explorer la littérature sur l'expertise en reprenant la polysémie trouvée dans les textes officiels en France et dans les pays et régions francophones à savoir : 1) compétent, 2) expérimenté, 3) efficace, 4) conscient de son environnement, 5) aidant Nous complèterons cette exploration par une sixième catégorie sur la notion d'enseignant réussissant, terme convoqué par certains chercheurs (McEwan, 2001 ; Chauveau, 2006 ; Vors, 2011 ; Chandra, 2015) et qui regroupe, selon les approches, des caractéristiques de l'ordre des cinq catégories que nous venons de lister. Nous retrouvons la plupart de ces catégories chez Tochon (1993), chercheur qui croise les approches cognitivistes et d'ethnométhodologie, dont les travaux sur l'expertise enseignante sont richement documentés. Il propose une revue systématique des critères de l'expertise enseignante grâce à une procédure exécutée par tris successifs selon les critères suivants : 1) la compétence dans la matière mesurée notamment par le niveau académique dans la discipline, 2) l'expérience mesurée par le nombre d'années de pratique, 3) la connaissance pédagogique mesurée par le niveau du concours de recrutement comme enseignant, 4) la pratique réflexive mesurée par la

participation à des recherches scientifiques ou à des innovations pédagogiques, 5) l'explicitation de ses connaissances et la formalisation des pratiques d'enseignement mesurées par l'engagement dans la formation de ses pairs, 6) la reconnaissance sociale mesurée notamment par des critères de notoriété et de recommandation par les pairs (Tochon, 1993). Il ne prend pas en compte la dimension humaniste de l'enseignant expert au sens vernaculaire (c'est-à-dire comme un individu qui tient compte de la personne humaine et de son épanouissement) et telle que nous l'avons repérée dans la littérature institutionnelle (notamment du Québec et de Belgique). Nous en avons tenu compte dans cette revue de littérature car sa connaissance nous sera utile lorsqu'il s'agira de donner notre propre définition de l'expertise enseignante à la fin de cette thèse.

2.4.1. L'enseignant expert au sens compétent

La notion d'enseignant expert comme enseignant doué de nombreuses compétences en situation d'enseignement se retrouve dans l'ensemble des textes institutionnels étudiés. Au sens propre, une compétence est un « savoir agir » (Rey, 2012). C'est une disposition à accomplir un certain nombre de tâches. Avoir une compétence, c'est posséder une expertise, sans que cela n'implique qu'on doive par là même utiliser cette expertise (Rey, 2012). Ainsi, on peut maîtriser la langue anglaise et ne pas l'utiliser dans la communication langagière. On peut savoir tenir compte de la diversité des élèves et ne pas en tenir compte lors des apprentissages. Un enseignant compétent connaît les théories et les pratiques avant de les appliquer dans le quotidien de la classe (Paquay, 1994). L'enseignant expert sait transmettre ces savoirs de manière efficace, ce qui signifie qu'au cours de son développement professionnel, il est passé « d'une professionnalité globale à une professionnalité que l'on peut qualifier de techniciste et spécialisée » (Philipot, 2008, p 31). Il « sait y faire » au sens où il possède des savoirs d'action souvent implicites (Altet, 1996). Il possède l'ensemble des compétences professionnelles et utilisent des gestes professionnels de manière stable, récurrente et objective, indépendamment de l'espace et du temps. Pour Aballéa (1992), ces savoirs d'action que possèdent les enseignants experts correspondent à un agencement de savoirs complexes à la fois techniques (que faire apprendre ?), méthodologiques (comment faire apprendre ?) et sociaux (qui sont les apprenants ?). L'enseignant expert maîtrise les compétences pédagogiques et didactiques et sait les actualiser dans la classe en fonction de la situation et des élèves qui l'entourent. Il est un enseignant qui possède de surcroît des compétences théoriques en psychopédagogie, voire dans les disciplines fondatrices des sciences de l'éducation : la psychologie, la sociologie, l'histoire (Paquay, 1994).

Pour Rogalski (2004), l'expertise correspond à un haut niveau de compétence de l'enseignant. Dans le domaine de la didactique professionnelle, Rogalski préconise l'utilisation du terme « compétence professionnelle » pour parler de ce qui permet à un professionnel de répondre aux tâches

attendues dans son travail. Cette sémantique est une première différence avec les théories de l'apprentissage qui utilisent de manière prépondérante voire exclusive le terme expertise. Dans ce cas, l'expertise réfère soit à la compétence qui est apportée par l'expérience soit à une compétence spécifique de très haut niveau (Rogalski, 2004). Pour l'auteur, la compétence s'acquiert en articulant les apports de l'expérience en situation et les apports de la formation centrée sur les savoirs de référence du métier.

On retrouve la notion de partage de compétences comme dans les textes suisses dans les recherches en didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Ciavaldini-Cartaut, 2017). Les travaux de ces auteurs mettent en avant l'idée du partage de compétences à l'intérieur de la communauté de pratique, qui constitue alors un médiateur à l'acquisition de ces compétences. Cette approche favorise la constitution de groupes d'échanges de pratiques, *in situ* ou *ex situ* afin d'accroître la compétence de chaque enseignant participant au groupe. Il s'agit ici davantage d'un modèle qui favorise une forme d'expertise collective qui peut ensuite être déclinée individuellement dans le quotidien de la classe.

Un élément central de la compétence enseignante est d'être capable de s'adapter au système de contraintes contextuelles que constitue la classe. Cette capabilité est possible en développant des stratégies qui permettent à l'enseignant de s'adapter pour satisfaire deux fonctions principales de l'enseignement, complémentaires mais contradictoires : gérer la classe, c'est-à-dire installer et maintenir le collectif d'élèves au travail et instruire les élèves, en leur transmettant des connaissances (Vors et Gal-Petitfaux, 2008). Ces auteurs insistent sur le fait qu'un enseignant compétent sait instaurer et maintenir les élèves au travail tout en les instruisant. Il ne s'agit pas de chercher à obtenir l'ordre de façon préalable et unilatérale en intervenant de façon autoritariste. Il s'agit de développer une compétence à instaurer une ambiance de travail propice à l'ordre.

Ce premier paragraphe recense des textes scientifiques dans lesquels les auteurs considèrent qu'un enseignant expert est un enseignant qui a acquis en formation et dans l'environnement de la classe des compétences académiques de haut niveau et opératoires pour enseigner (même si elles sont ou sont devenues transparentes pour lui). Ces compétences sont stables, objectives, partageables dans une communauté de pratiques et robustes. Elles permettent à l'enseignant de s'adapter aux différents environnements de classe et d'instaurer un climat de classe propice à l'acquisition de savoirs.

2.4.2. L'enseignant expert au sens expérimenté

Dans ce paragraphe, nous utiliserons indifféremment les termes expérimenté et chevronné tant les définitions données dans la littérature pour ces deux termes sont proches. Le critère d'expérience est très souvent associé à l'expertise. Peu de chercheurs (si ce ne sont ceux qui, comme Ria (2019), montrent que certains enseignants débutants possèdent une expertise situationnelle précoce) explorent

la possibilité d'une expertise enseignante indépendamment d'une quantité élevée de pratique, et en particulier de pratique réflexive, dans l'enseignement.

L'expérience en situation qu'a acquise l'enseignant au cours de sa carrière lui permet d'être perspicace et de proposer le format adapté à l'élève ou à la situation. Il va par exemple choisir un geste pédagogique spécifique pour faire corriger l'orthographe d'un texte ou améliorer la prononciation d'un son en anglais. Ces choix judicieux et pertinents permettent aux élèves de devenir autonomes et auteurs du développement de leurs propres compétences. L'accompagnement de l'enseignant a alors pour rôle d'orienter les élèves, de les mettre sur la piste, de valider les choix des élèves au cours de leurs recherches pour s'approprier et stabiliser des compétences (Morel et al., 2015). L'enseignant expérimenté est efficient (efficace sans surcoût énergétique) car il sait choisir entre différentes stratégies ou postures qui ne se valent pas mais qui sont toutes nécessaires aux moments opportuns.

> « L'enseignant expert est celui qui sait circuler sur l'ensemble d'entre elles. Il est obligé de s'ajuster, de composer avec l'activité des élèves. Agir dans la classe avec efficience nécessite d'optimiser l'ensemble de ces postures. On n'y parvient certainement ni du premier coup ni à tous les coups ! Ces ajustements demandent une professionnalité réfléchie, la capacité à observer et à entendre l'autre, à faire preuve d'empathie. Elle n'existe qu'en référence à des valeurs, à un projet didactique pour l'élève » (Morel et al., 2015, p70).

L'enseignant expert est capable, grâce à sa pratique expérimentée et réflexive, acquise tout au long de son parcours et en contexte de classe, de mobiliser des connaissances transversales afin de compenser pour partie un manque de spécialisation à certains moments de la séance. Il fait alors preuve d'une certaine créativité face aux élèves (Visioli, Petiot, 2017), adaptant par exemple le format pédagogique pour résoudre collectivement un problème ou changeant de forme didactique en privilégiant la forme orale dans la recherche de solution. Cette acception de l'expertise comme issue d'une pratique expérimentée est validée dans le champ de la didactique clinique (discipline qui croise la didactique et la psychanalyse) par des chercheurs comme Ben Jomâa et Terrisse, (2011) : « on parle d'expert lorsque l'auteur entretient une expérience prolongée et multiple, une connaissance approfondie de l'activité » (Ben Jomâa et Terrisse, 2011, p1). Le rapport personnel au savoir de l'enseignant expérimenté au cours de son histoire personnelle pré-enseignante marque un temps d'avance sur le savoir qu'il enseigne. Il devient un outil d'analyse pertinent de son activité et une marque de sa compétence professionnelle (Ben Jomâa et Terrisse, 2011). Pour Tochon (1993) tout comme pour Shulman (1987), didacticien issu du courant de recherche cognitiviste anglo-saxon, ou Leinherdt et Greeno (1984), en psychologie cognitive, l'expérience est une composante de l'expertise, tout comme la spécialisation didactique, la connaissance de la pédagogie, la capacité à mener une pratique réflexive et la reconnaissance sociale. Elle rend l'enseignant chevronné, solide dans sa pratique et dans sa capacité à transmettre des savoirs et des savoir-agir.

Piéron et al. (2000) indiquent que l'enseignant efficace est capable d'utiliser les nombreuses références méthodologiques qu'il possède avec pertinence selon le contexte, la situation et l'élève. Dans leur étude menée dans le cadre d'un projet du service de pédagogie des activités physiques et sportives de l'Université de Liège, Piéron et ses collaborateurs ont interrogé, via des questionnaires, 51 enseignants d'éducation physique et sportive du secondaire, d'années d'expériences variables, sur les caractéristiques permettant selon eux de reconnaître un expert parmi une liste comptant neuf critères : 1) bonne connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, 2) bonne connaissance de la physiologie de l'enfant et de l'adolescent, 3) bonne connaissance des techniques spécifiques des différentes disciplines sportives, 4) gestion efficace et rapide des problèmes de discipline, 5) bonne connaissance des programmes, 6) bonne connaissance des principes méthodologiques, des critères d'efficacité pédagogique, 7) excellentes qualités d'animateur, 8) responsabilise les élèves, 9) choisit des activités dans lesquelles un grand nombre d'élèves sont actifs. Ces enseignants devaient citer le plus spontanément possible deux critères comme représentatifs de l'expertise. Cette étude révèle que les deux principaux critères d'expertise retenus par l'ensemble des enseignants sont les principes méthodologiques communément associés à l'efficacité pédagogique et le choix d'activités permettant à un grand nombre d'élèves d'être actifs. Pour les enseignants interrogés, l'enseignant expert est un enseignant qui sait choisir des activités qui mettent un maximum d'élèves au travail.

Piéron (2000) déduit de ses travaux que l'enseignant devient expert en suivant une évolution qui tient compte des années de pratiques de l'enseignant et donc de son ancienneté. Cette évolution se matérialise selon cinq stades : 1) le débutant ou novice (étudiant et enseignant de 1ère année) fonctionne en utilisant des règles décontextualisées, 2) le débutant avancé (enseignant de 2ème et 3ème années) reconnaît des similitudes dans les situations, mémorise des épisodes qu'il peut mettre en relation avec son expérience actuelle, 3.) l'enseignant compétent (3ème ou 4ème année d'enseignement et quelques enseignants plus expérimentés) choisit consciemment ce qu'il faut faire. Il peut isoler les événements clés dans la conduite de sa classe, 4) L'enseignant efficace ou performant (quelques-uns avec cinq ans de pratique et d'autres avec plus d'ancienneté) a construit un large éventail d'expériences et de moyens, 5) l'enseignant expert (seuls quelques-uns atteignent ce sommet) possède un sens global de la situation qui lui permet d'agir efficacement (Berliner,1986). Comme nous l'avons vu plus haut, ici, l'expertise est corrélée aux années de pratique. Elles permettent aux enseignants une connaissance accrue des principes méthodologiques et des critères d'efficacité pédagogique, ce qui leur offre la possibilité de choisir des activités permettant à un grand nombre d'élèves d'être actifs. Il ne faut cependant pas confondre expérience et ancienneté. Alors que l'ancienneté correspond à la simple installation de l'enseignant dans une pratique routinière (Piéron, 2000) et même si Berliner (1986) en fait un critère d'expertise lorsqu'elle est couplée à l'expérience professionnelle,

l'expérience est davantage réflexive et permet d'atteindre une expertise dans l'enseignement (Piéron, 2000) qui permet une vision d'ensemble de la situation à chaque instant.

Ce second paragraphe nous permet de coupler la notion d'expertise à celle d'enseignant expérimenté ou chevronné. Il s'agit dans l'immense majorité des cas d'enseignants qui possèdent une quantité importante de pratique et en particulier de pratique réflexive dans l'enseignement. Il est perspicace, sait compenser un possible manque de spécialisation par des choix pédagogiques judicieux et proposer le format d'apprentissage adapté au contexte (élève ou situation) pour mettre rapidement un maximum d'élèves au travail.

2.4.3. L'enseignant expert au sens efficace

Les travaux de Bressoux (2001) sur l'effet-maître nous renseigne sur les facteurs explicatifs de l'efficacité enseignante. Il s'agit selon lui : 1) du temps d'enseignement ; l'enseignant efficace a et a eu le temps d'enseigner ce qui allait être évalué, 2) de la prise en compte du temps d'engagement réel de l'élève dans la tâche. L'enseignant efficace décompose l'acquisition d'une notion en fonction de l'emploi du temps qu'il sait adapter au temps où l'élève est réellement engagé dans la tâche, 3) du taux de réussite des élèves aux questions et exercices proposés par le maître. Un taux de réussite élevé favorise la réussite des élèves aux prochains exercices et questions, 4) de l'effet Pygmalion. L'enseignant dispense un enseignement plus efficace aux élèves qu'il estime les plus forts. Les interactions avec les différents profils d'élèves ne sont pas standardisées, plus chaleureuses et exigeantes avec les élèves estimés les plus en réussite par exemple, 5) des feedbacks. Les enseignants efficaces effectuent des feedbacks variés, qualitatifs, qui visent à féliciter, faire progresser et réfléchir les élèves, 6) d'activités structurées. L'enseignant efficace propose aux élèves des activités structurées par étapes, avec des consignes claires et ayant pour objectif de permettre aux élèves de se questionner.

Ria (2001) dans ses travaux sur les enseignants débutants, en comparant les procédures cognitives de ces derniers avec celles des enseignants experts, montre que l'enseignant expert est efficace en cela qu'il est pertinent et rapide à percevoir et interpréter les situations nouvelles, lorsqu'elles se présentent à lui, ce qui lui permet de continuer d'agir pour rendre les élèves actifs. Un tel enseignant structure son activité pour la rendre efficace, sans frustration ou agitation. Les travaux de Durand (1996) s'éloignent de l'aspect cognitif de l'activité des enseignants pour mettre en perspective l'activité de l'enseignant efficace et les performances des élèves : l'enseignant efficace permet aux élèves de réaliser des performances élevées. Il y a là une concordance que nous avons déjà repérée dans d'autres recherches (Tochon, 1993 ; Maheu Latendresse, 2012 ; Pierrisnard et Vannier, 2012 ; Reverdy, 2017) entre l'expertise enseignante et ses effets positifs sur la réussite et l'engagement des élèves. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que l'enseignant efficace possède

un répertoire plus élaboré de stratégies éducatives (formats pédagogiques utilisés, processus de remédiation et modalités variés) et les utilisent en fonction des habiletés et des intérêts des élèves (Basque, 2014), notamment pour les faire progresser. Selon certaines méthodologies basées sur l'utilisation d'indicateurs de performance, les enseignants experts sont reconnus efficaces en fonction des performances scolaires des élèves à qui ils enseignent. À ce propos, Hanushek (1992) a comparé l'efficacité des enseignants en se basant sur les résultats de plusieurs cohortes d'élèves. Il a mesuré la valeur ajoutée de l'enseignant au cours de deux expérimentations dans deux districts de deux états américains différents. Il a fait évaluer les enseignants en classe par des juges possédant une bonne connaissance de l'enseignement et a corrélé leurs résultats aux performances des élèves. Les juges acteurs de cette étude ont utilisé l'instrument CLASS (Classroom Assessment Scoring System), outil d'observation et d'évaluation de la qualité des interactions en contexte éducatif qui évalue onze dimensions réparties en différents domaines. Ces domaines couvrent : 1) le soutien émotionnel (climat de la classe, sensibilité de l'enseignant, prise en compte des points de vue des élèves), 2) l'organisation de la classe (gestion du comportement, productivité, formats d'apprentissage pédagogique), 3) le soutien pédagogique (développement de concepts, qualité du retour d'information, modélisation linguistique) et 4) l'engagement de l'élève. Hanushek, à l'issue de cette étude, indique que les élèves enseignés par des enseignants de haute efficacité obtiennent un gain scolaire de 1,5 équivalent de niveau scolaire alors que les élèves enseignés par des enseignants de faible efficacité ne bénéficient d'un gain que de 0,5 équivalent de niveau scolaire.

Un autre aspect de l'efficacité enseignante prend en compte l'économie d'énergie ou tout du moins, l'absence de surcoût en termes de dépense énergétique lorsque l'enseignant agit dans la classe. Nous entendrons le terme efficience dans ce sens, ce que Leontiev (1984) traduit par la capacité d'une personne à mettre en lien des buts et la construction d'instruments pour atteindre ces buts. Pour Baconnet (2012) ; l'efficience de l'enseignant correspond à sa capacité à accompagner tous les élèves, en prenant en compte la singularité de chacun de façon à optimiser ses gestes. Il agit dans l'intérêt de l'apprentissage de chaque élève en convoquant les gestes les plus appropriés. Les gestes sont ici entendus au sens de Bucheton dans le multi-agenda de l'enseignant (Bucheton et Soulé, 2009). L'enseignant efficient est capable de choisir dans ce panel de gestes professionnels, ceux qui permettent à l'élève d'aller le plus loin possible. Autrement dit, l'enseignant efficient est capable de mettre en lien son but (faire réussir le mieux possible et le plus d'élèves) avec la construction de séances où il choisit judicieusement les gestes et les formats pédagogiques pour atteindre ce but. Tochon (2003) repère dans les modalités d'actions des enseignants experts les gestes qui favorisent les interactions ; en particulier la fréquence, la régularité et la pertinence des consignes. Les modes d'action des enseignants experts permettent une régulation du travail des élèves et de l'activité au sein du groupe qui favorisent les échanges entre eux et avec l'enseignant ainsi que les progrès. De

tels enseignants sont capables d'installer des savoirs préalables aux activités, ce qui contribue à raviver les expériences antérieures des élèves et enracine les savoirs nouveaux dans un substrat riche de connaissances expérientielles. Ils utilisent des modalités qui permettent une routinisation des processus d'apprentissages et un maillage de la temporalité de la classe par des interventions régulières. Les deux modes d'action de l'enseignant expert, interactions fréquentes et de qualité avec les élèves et réactivation des savoirs antérieurs, contribuent à améliorer la capacité des élèves à alterner rapidement des stratégies dans le travail ou à conjuguer plusieurs stratégies pour progresser. En permettant l'adoption de différentes stratégies adossées à un accompagnement au plus près de chacun par l'enseignant expert, les apprentissages individuels sont rendus possible au sein du groupe grâce à une diversification des tâches. L'enseignant expert centre l'attention de l'élève sur la tâche, tout en respectant des buts sociaux. Il tient davantage compte du contexte et des dispositions personnelles des élèves (Lenoir, Tochon, 2004).

Une des habiletés dont dispose l'enseignant efficace et qui peut être assimilée à de l'efficience concerne la capacité à mettre rapidement les élèves dans une attitude propice au travail (dont nous avons déjà parlé dans le paragraphe sur les enseignants experts au sens expérimentés). Cela signifie que ces enseignants possèdent des techniques de gestion de groupe qui permettent de créer une écologie de classe et un environnement d'apprentissage efficaces. Il y est peu question de punition ou de restriction. Ces techniques ne se concentrent pas non plus sur des caractéristiques de type « amical », « chaleureux », « amour des enfants » (Kounin, 1977). Pour Kounin, psychologue de l'éducation, ces caractéristiques ne permettent pas de gérer une classe. Il considère que l'enseignant est efficace en gestion de classe s'il possède des capacités d'anticipation et de prévention de situations problématiques. Il doit être capable de prévoir les problèmes, d'anticiper les situations difficiles qui risquent d'émerger dans la classe et de contribuer à les atténuer avant qu'elles se produisent (Zuris, 2008).

Une autre caractéristique de l'enseignant efficace concerne sa réputation, conséquente à ses agissements. Nous notons que ce type d'enseignant jouit en général d'une reconnaissance sociale, que ce soit par les élèves, les parents d'élèves, sa hiérarchie ou ses pairs. Dans les études mobilisant les entretiens avec des élèves ou des étudiants et portant sur l'efficacité des enseignants, nous trouvons un lien entre ce que les élèves considèrent comme un bon enseignement et ce que la recherche décrit comme un enseignant efficace (Thompson, S., Greer, J. G., et Greer, B. B., 2004). Pour terminer, il nous semble important d'opérer un changement d'échelle : des enseignants aux écoles efficaces. Selon la recherche, en particulier québécoise, dont l'échelle de l'école dans les recherches est plus évidente qu'en France, il existe un lien entre les stratégies d'enseignement efficace utilisées au niveau de la classe (le niveau microscopique) et celles utilisées au niveau de l'école (le niveau macroscopique) (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2006). Les travaux sur ce thème se sont

développés dans les années 60 dans les pays anglosaxons, eux-mêmes plus familiers de l'empan de l'école dans les recherches, puis se sont généralisées au niveau mondial. Les auteurs confirment leur hypothèse selon laquelle une école est efficace si et seulement si l'enseignement qui y est pratiqué au sein des classes y est aussi efficace. De façon générale, les tests sur les écoles efficaces concernent les performances des élèves. Chercher les raisons des bonnes performances des élèves au sein des écoles efficaces a été une des voies qui a conduit la recherche à explorer la notion d'efficacité en classe et d'enseignants efficaces. Aux critères d'efficacité déjà évoqués dans ce manuscrit, la recherche sur les écoles efficaces en a ajouté deux : l'évaluation régulière des progrès des élèves et la priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques) (Bissonnette, Gauthier et Richard, 2006).

Comme nous le voyons dans ce paragraphe, la littérature scientifique associe la plupart du temps expertise et efficacité (ou performance) car la focale est bien souvent mise sur la recherche d'un enseignement qualitatif. Le concept d'efficacité, comme recherche de résultats de l'action pédagogique, y est intimement lié d'où cette association (Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., et Cloes, M.,2000). Cependant, notre revue tente de dépasser cette réduction de pensée. Ainsi, nous avons mis au jour, à travers nos lectures, qu'un enseignant efficace était un enseignant pertinent, qui a conscience de son environnement et qui sait réagir rapidement aux modifications de ce dernier, qui structure et décompose en étapes les apprentissages, qui tient compte du temps d'engagement de l'élève dans la tâche et qui effectue des feedbacks variés, qualitatifs afin de faire progresser les élèves. L'efficacité de l'enseignant implique une reconnaissance par son entourage, des performances plus élevées pour les élèves et des élèves qui se mettent plus rapidement au travail.

2.4.4. L'enseignant expert conscient de son environnement

Dans une approche écologique où l'individu est couplé à son environnement et agit en situation, l'enseignant expert possède un sens global de la situation qui se présente à lui lorsqu'il est en classe. Il organise l'espace pour avoir en permanence la possibilité d'un contact visuel avec tous les élèves (Ria, 2001), y compris dans le cas de grands espaces comme le gymnase ou d'espaces ouverts comme lorsqu'une séance a lieu en extérieur. Piéron (2000), dans une approche comportementaliste, indique que l'expert possède une efficacité pédagogique : il sait ce qui se passe dans la classe à chaque instant pour répondre à chaque situation de façon fluide et efficace, sans même devoir y penser. Kounin (1966, 1970, 1977) nomme cette capabilité *with-it-ness* (ou *withitness*) et en donne la définition suivante : le *with-it-ness* signifie que l'enseignant est conscient de ce qui se passe à tout moment dans la salle de classe et qu'il communique cette conscience aux élèves de manière

verbale et non verbale. Les enseignants efficaces sont experts en la matière et agissent comme s'ils avaient "les yeux derrière la tête". Cette notion de *with-it-ness* est développée au Japon sous le terme de *kizuki* (Arimoto, 2017). Le *kizuki* est un concept-clé dans l'enseignement japonais qui consiste en une prise de conscience intérieure de ce qui nous entoure (Sakamoto, 2011). Ce chercheur a notamment mené une enquête qualitative durant neuf mois dans une classe d'un collège japonais. En recueillant le récit de l'enseignante observée et des élèves concernés, il a pu mettre au jour le *kizuki* de l'enseignante et le potentiel de cette habileté pour prévenir les situations empêchant le bon déroulement de la classe. On peut traduire le terme *kizuki* par « *awareness* », « avoir conscience de » ou « remarquer quelque chose ». Pour Sakamoto, le *kizuki* est une forme de développement professionnel qui permet aux enseignants de devenir efficace dans la gestion de classe grâce à la perception accrue de ce qui les entoure à chaque instant (Sakamoto, 2011). Ces chercheurs précisent que cette habileté n'est pas forcément innée et peut s'acquérir avec des années de pratiques réflexives.

Ce résultat indiquant que les compétences expertes sont accessibles à tous grâce à l'expérience et la réflexivité va à l'encontre des travaux de Piéron (2000) qui considère que le stade expert n'est pas accessible à tous. Pour lui, ce stade se déduit de caractéristiques personnelles innées et de connaissances méthodologiques. Les critères (connaissances méthodologiques et efficacité pédagogique) constituent les principaux marqueurs de l'expertise selon Piéron. Cette approche rejoint les propos de chercheurs comme Barr (1952), Naper (2010) ou Jones (1958) qui considèrent que l'expertise est uniquement innée. Ces conclusions sont discutables ; dans cette acception, l'expertise est un sommet, un but à atteindre et non une professionnalité. Elle exclut la notion de développement professionnel, acquis grâce notamment à la pratique de classe, tutorée ou non et à la formation initiale et continue. Pour reprendre Tochon (1993), en étant quotidiennement en classe et en interaction avec une grande diversité d'élèves, les enseignants développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel. Ils sont à la fois autodidactes sur la longueur d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs, au contact des formateurs et des maîtres-formateurs. Dans la pratique, l'enseignant développe sa propre expertise qui le « rend indépendant », qui lui permet de composer avec la complexité propre au métier d'enseignant (Tochon, 1993). Si l'enseignant expert est un professionnel capable et efficace pour Tochon, il est quelqu'un qui sait interpréter l'enseignement de façon à pouvoir agir dans l'insécurité, ce qui l'oblige régulièrement à améliorer son jugement (Dick, 1994). L'enseignant est alors celui pour qui les actions des élèves, leurs réactions face à l'enseignement ou aux formats pédagogiques font expérience et qui agit en fonction, en modifiant à chaque instant ses intentions et ses préoccupations.

Cette conscience de son environnement ne concerne pas seulement la capacité d'un enseignant à réagir face à l'imprévu et à l'instabilité. Pour Dessus (1995), l'enseignant expert est en plus efficace pour produire des planifications de qualité, précises, structurées, détaillées et souples. Il élabore des

scripts qui anticipent l'activité et génèrent de l'activité et de l'interactivité au sein de la classe. Il consigne dans des plans de travail ses représentations qu'il sait adapter en fonction de la situation et qui permet de stimuler l'activité en classe par des procédures d'enseignement routinisées mais adaptables. L'enseignant expert est familier du monde de la classe en ce sens où il a acquis un référentiel de situations typiques construit sur la base de significations et d'émotions récurrentes, « au sein desquelles l'acteur mobilise des savoir-faire implicites, des dispositions à agir la plupart du temps transparentes » (Visioli, Petiot, 2017, p54). Visioli et Petiot insistent sur le fait que l'efficacité de l'enseignant est située et relative à un contexte. Il est capable de rapidement s'adapter à un nouvel environnement pour maintenir un niveau satisfaisant d'efficacité dans l'accompagnement des apprentissages.

Si l'efficacité de l'enseignant joue un rôle dans l'acquisition des compétences, des savoirs, des savoirs vivre et agir pour les élèves, elle concerne également leur motivation et leur engagement dans la tâche dans le contexte de la classe, y compris lorsque celle-ci est le siège de désordres et de comportements déviants. L'enseignant expert sait adapter avec souplesse la connaissance qu'il possède de sa matière pour la mettre à la disposition des élèves à qui il enseigne ; il a une compréhension fine des stratégies d'enseignement et sait choisir celles qui sont adaptées au contexte. Selon Brophy (2006), l'enseignant expert gère la classe efficacement. Pour cela, il aligne cette gestion de l'ordre en classe sur les objectifs et les activités pédagogiques. Lorsque les enseignants identifient en amont ce qui correspond à un bon comportement de l'élève, à savoir un comportement adapté à l'engagement dans le travail scolaire pour lui et pour la classe, ils peuvent travailler à rebours en visant les résultats souhaités. Cela leur permet d'agir de façon préventive en déterminant quels systèmes de gestion seront les plus efficaces pour eux et pour la classe. La gestion de classe est un des facteurs reconnus comme le plus influent sur l'apprentissage et la motivation des élèves (Cornelius-White, 2007). Elle représente toutefois un défi pour les enseignants et est souvent mentionnée dans la littérature sur le soutien aux enseignants comme étant un domaine à investir pour outiller les enseignants et ainsi améliorer l'efficacité des résultats cognitifs et affectifs des élèves (Maulana, 2016). Pour des chercheurs comme Thompson, Greer et Greer (2004), Brophy (2006) ou Vors et Gal-Petitfaux, (2008), l'enseignant efficace anticipe le problème de gestion de classe et évalue rapidement les différentes stratégies possibles en mobilisant des connaissances routinières et procédurales. Selon la situation, il adopte des stratégies d'accompagnement au plus près de l'élève ou au contraire de lâcher-prise et d'évitements pour ne pas faire face à tous les incidents (Vors, 2011). L'enseignant expert (ou réussissant) possède une forme d'intelligence situationnelle, au sens de perception, qui laisse des situations dériver, des micro-incivilités émerger et cesser tout en restant dans un cadre de travail acceptable (Vors, 2011). Il réussit ainsi à installer une ambiance de travail relativement stable, même dans des contextes scolaires où les élèves sont davantage enclins à

perturber la classe (Vors et Gal-Petitfaux, 2008). Ils sont un excellent modèle de gestion de situations délicates ou conflictuelles (Thompson, Greer, Greer, 2004). Brophy (2006) souligne que la capacité des enseignants à mettre le plus rapidement possible les élèves au travail favorise l'engagement de la classe, permet d'encadrer et de limiter les comportements perturbateurs ou les incivilités.

L'enseignant expert agit dans et selon les caractéristiques de son environnement. Il possède un sens global de la situation qui lui confère une efficacité pédagogique lui permettant d'avoir conscience des changements de situation et de prévenir des situations pouvant générer du désordre et des conflits. Ils sont autonomes et savent réagir à l'imprévu pour maintenir une ambiance de travail relativement stable. Ils sont autodidactes et savent développer leur professionnalité grâce aux éléments de leur environnement qui font expérience pour eux. Ils sont anticipateurs et savent planifier des organisations et des activités en classe précises, souples et détaillées.

2.4.5. L'enseignant expert ou aidant

Un autre aspect des enseignants experts est celui de leur relation aux élèves. Cet aspect est principalement développé dans le domaine de la psychologie clinique et des neurosciences. Pour Barr (1952), psychologue, ces enseignants considèrent et aiment les élèves. Roorda, Koomen, Spilt et Oort, (2011) repèrent des corrélations entre la qualité de la relation enseignant-élèves et l'engagement ou la réussite de ces derniers. Cette corrélation est retrouvée chez Bui-Xuan et Haye (2007) qui indiquent qu'au fur et à mesure que l'enseignant développe son niveau d'expertise, il semble qu'il devienne aussi plus sensible aux élèves et à leur plaisir. Il prend davantage en compte la dimension émotionnelle et se montre plus disponible à la classe et à chaque élève. Ces coordinations émotionnelles et sociales dans la classe sont à la faveur d'un enseignement qui favorise le bien-être des élèves, leur capacité à prendre des responsabilités, à devenir autonome et à apprendre (Denervaud et al., 2017). Favre et al. (2009), en neurosciences, relèvent dans leur étude sur 719 élèves de 8 à 18 ans en France, au Canada et en Suisse que l'empathie de l'enseignant et des pairs (grâce à une ambiance de classe favorable à la coopération) est corrélée à la réussite scolaire. Cuisinier et Pons (2011) considèrent que les émotions constituent la face cachée du triangle didactique. Pour eux, les savoirs s'élaborent dans la confrontation avec un objet de connaissance, éventuellement médiatisé par un tiers. De ce fait, les relations affectives, avec leurs pairs lorsqu'ils travaillent en groupe, contribuent à leur plus ou moins grande réussite scolaire. Ce rôle joué par les émotions comme perturbateur ou facilitateur dans l'acquisition de connaissances est également mis en lumière par Espinosa (2019, 2020). Il développe son propos en étudiant le rôle des émotions sur l'apprentissage des élèves à plus long terme en indiquant leur rôle dans l'expérience du succès ou de la difficulté, du bien-être ou du mal-être de l'élève à l'école.

Comme le signalent Barr (1952), Prairat (2015, 2017), Rogers et Webb (1991) et Terraz (2016), l'expertise enseignante est couplée à une dimension éthique. L'enseignant comprend les émotions des élèves, ce qui aide l'élève à s'épanouir pour mieux vivre et travailler avec ses pairs (Gendron, 2007). L'enseignant fait acquérir aux élèves un ensemble de compétences, de savoir-faire et de capacités dictées par les textes officiels ; cependant, l'expert le fait en relation avec une déontologie qui constitue un critère et un cadre d'actions et de pensées des enseignants experts au travail (Philippot 2008). Ainsi, l'enseignant expert, au-delà d'adapter ses gestes professionnels et de permettre le déploiement de configurations où chaque élève peut apprendre, place en tête de ses préoccupations le respect de chaque élève, dans ses adressages verbaux et non-verbaux, dans ses modalités permettant aux élèves d'exprimer leur point de vue sans jugement, de développer leur estime de soi et leur bien-être dans la classe. Cet enseignant donne du crédit à la parole de l'élève, leur fait confiance et est lui-même une personne de confiance, possédant une dynamique émotionnelle stable, modérée et positive (Visioli et Petiot, 2017). Il est souvent doté d'un esprit positif qui lui permet de croire en la réussite des élèves ainsi qu'en sa propre capacité à les aider à atteindre leurs objectifs et à progresser (Cruickshank, Jenkins et Metcalf, 2003). Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2016) indiquent que la gestion de classe efficace passe par la gestion efficace des comportements. Ils citent à ce titre le dispositif de « soutien au comportement positif » issu de la pédagogie nord-américaine et canadienne. Ils élargissent leur propos en mettant en avant les attitudes des enseignants en classe qui privilégient les interventions préventives, interactives, positives, sécurisées, aidantes et ordonnées pour maintenir l'ordre et le travail en classe. Lorsque des incivilités émergent en classe, l'enseignant expert ou réussissant, (McEwan, 2001 ; Glasgow et Hicks, 2009 ; Vors, 2011 ; Chandra, 2015) développe des compétences émotionnelles (Visioli, 2009) qui lui permettent d'interagir de manière adaptée avec les individus concernés même lorsque les situations sont stressantes et imprévisibles et ceci sans rompre l'activité collective de travail (Vors et Gal-Petitfaux, 2008). Il considère certaines activités déviantes comme un préalable aux apprentissages qui permet aux élèves d'entrer dans l'activité et de maintenir leur investissement dans le travail. Il choisit les activités de telles sortes qu'il réussit à installer les conditions d'un engagement durable des élèves dans le travail, même lorsque les conditions sont difficiles et contraintes (Vors, 2011). Il tient compte de la réalité et de l'actualité des élèves, comprend ce qui les mobilise, sait qu'ils ont une propension à la lassitude face à la répétition de l'exercice ou à l'effort prolongé. Il repère les moments où l'élève va décrocher de l'activité et rechercher l'interaction ludique avec des pairs. Cette attention aux élèves et à leur état permet la coordination de son activité avec celle des élèves, pour maintenir une dynamique de travail dans la classe.

Garmston (1998), chercheur cognitiviste, considère également que l'expertise enseignante relève d'autres domaines de compétences que les compétences académiques et didactiques. Il centre

ses travaux sur l'acquisition de compétences psycho-sociales de la part de ces enseignants, qui possèdent une connaissance approfondie des élèves et une sensibilité accrue à leur stade de développement et à leur individualité. Ces enseignants mobilisent ces connaissances pour anticiper certains faits inattendus susceptibles de se produire durant une séance en classe (Visioli, Petiot, 2017). Les compétences psycho-sociales de l'enseignant expert dépassent les frontières de la classe. Selon la perspective de Perrenoud (1983), il est capable, grâce à sa perception fine de l'autre dans sa diversité, de stimuler les équipes pédagogiques. Comme dans le cas du management éthique de la classe évoqué plus haut et qui crée de la capacité à agir, ce leadership a un effet profond sur la qualité des apprentissages par l'émulation qu'il crée au sein d'une équipe et la capacité à partager ses savoirs et ses savoir-faire. Il est un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud, 1983). Il est capable de fédérer les équipes autour de telles initiatives. Au-delà de déployer son expertise au service des élèves, dont ils savent prendre soin émotionnellement et physiquement, et des équipes d'enseignants, Thompson, Greer et Greer (2004) attribuent aux enseignants experts la capacité de bien s'entendre avec les parents (ce qui rejoint les propos sur la réputation des enseignants évoqués plus haut) : « Most people would agree that good teachers are caring, supportive, concerned about the welfare of students, knowledgeable about their subject matter, able to get along with parents...and genuinely excited about the work that they do....Effective teachers are able to help students learn (Cruickshank, Jenkins et Metcalf, 2003, p329).

Une caractéristique de l'enseignant expert peu mobilisée dans la recherche mais qui semble jouer un rôle moteur dans l'expertise de l'enseignant au sens d'un enseignant aidant, c'est-à-dire capable de prendre les décisions adaptées à chaque élève dans un souci d'aide et d'accompagnement concerne le rapport de l'enseignant à lui-même et à sa perception de son efficacité. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, (2012) en psychopédagogie, indiquent que ce sentiment augmente la réussite, la maîtrise des élèves difficiles et leur persévérance. Il se réfère au concept d'auto-efficacité introduit et développé par Bandura (1977, 1986) qui stipule que le sentiment d'efficacité personnelle teinte la force de décision, la persévérance mais aussi les démissions des personnes qui en sont dotées. Ce sentiment joue un rôle dans l'évaluation de nos actes avant d'agir ou d'abandonner. Il est impliqué dans notre perméabilité au stress, vis-à-vis de la dépression, de nos engagements et de la nature de nos choix. Bandura (2003) démontre le rôle majeur des croyances d'efficacité personnelle dans la quasi-totalité des activités humaines. Ce sentiment est un concept bidimensionnel qui se compose de croyances et d'attentes. L'individu possède une perception de ses propres capacités qui conduit à la croyance (vraie ou fausse) qu'il a à atteindre un objectif qu'il s'est fixé. Contrairement au **sentiment** d'efficacité personnelle,

l'efficacité personnelle (ou efficacité réelle) désigne le fait d'atteindre réellement un objectif fixé (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012).

Concernant les attentes de l'individu, seconde dimension du concept de sentiment d'efficacité personnelle, elles concernent le jugement qu'il porte sur les conséquences probables découlant de ses performances. Ses attentes positives de résultat le poussent à agir tandis que ses attentes négatives le démobilisent. Les auteurs considèrent dans cette acception que le sentiment d'efficacité personnelle a des effets sur l'efficacité réelle : un enseignant peut posséder un niveau élevé d'habiletés et de connaissances mais ne pas être efficace si son sentiment d'efficacité personnelle est faible, interfère sur ses choix d'action et de modalités d'action pour atteindre le but qu'il s'est fixé, notamment lorsque le contexte est difficile. Ce concept peut s'apparenter à la confiance en soi tout en la dépassant puisqu'il implique la notion de connaissance non pas uniquement de soi mais aussi de ses capacités et des attentes liées au déploiement de ses capacités en contexte. Concernant les enseignants, le sentiment d'efficacité personnelle correspond à la croyance qu'a l'enseignant à enseigner efficacement. Il ne correspond pas forcément à son niveau réel de compétences, qui peut être plus faible ou plus élevé que ce qu'il croit. Il s'additionne au sentiment d'efficacité générale qui, lui, correspond à la croyance de l'enseignant en l'enseignement comme capable d'influer sur la réussite scolaire des élèves malgré les influences familiales, socio-économiques et sociétales (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Le sentiment d'efficacité personnelle exerce une influence sur les pratiques éducatives et collaboratives des enseignants ainsi que sur leur perception des élèves, en particulier ceux présentant des difficultés de comportement. Il permet des modalités d'intervention plus adaptées pour canaliser l'indiscipline. En influençant le travail et l'ambiance de la classe, il influence la réussite scolaire des élèves ainsi que leur parcours scolaire. Le sentiment d'efficacité personnelle joue aussi un rôle sur l'épuisement professionnel des enseignants : un enseignant au faible sentiment d'efficacité personnel fera des choix peu adaptés ou inadaptés à chaque situation, devra renouveler ses actions devenues inopérantes, perdant ainsi en efficience.

Ici, l'enseignant expert est celui qui considère et comprend les élèves, y compris dans leur dimension émotionnelle. Il est respectueux des élèves et de leur dynamique propre. Il est reconnu et apprécié par ses pairs auprès de qui il exerce un leadership. Il est apprécié des parents d'élèves. Il est doué d'un fort sentiment d'efficacité personnelle, ce qui lui permet de prendre les meilleures décisions pour faire réussir les élèves et maintenir une ambiance sereine dans la classe.

2.4.6. L'enseignant expert comme réussissant

Pour terminer cette revue de littérature sur l'expertise enseignante, nous ajouterons une acception de l'expertise repérée dans nos lectures et qui agrège différentes définitions de l'expert et de ses caractéristiques. Il s'agit de l'enseignant réussissant. Si Vors a travaillé explicitement sur

« l'enseignant réussissant », lui attribuant des caractéristiques que nous retrouvons chez les enseignants que d'autres chercheurs nomment performants ou efficaces, certains auteurs mêlent les différents termes. Ainsi en est-il de McEwan dont le titre de l'ouvrage comporte les deux termes : « Ten traits of highly **effective** teachers : How to hire, coach, and mentor **successful** teachers » (McEwan, 2001). Dans ce livre, l'auteur liste ce qui lui apparaît comme les qualités génériques de l'enseignant réussissant ou performant. McEwan recense ainsi dix caractéristiques dans les domaines personnel, d'enseignement et cognitif. Selon les résultats de recherche de McEwan, l'enseignant réussissant ou performant est : 1) mission-driven and passionate, c'est-à-dire que son métier est pour lui une vocation, 2) positive and real, ce qui signifie qu'il fait preuve d'empathie, de respect, de justice dans ses relations avec les élèves, les parents et ses collègues. Il est donc capable de prendre soin des autres. Il est : 3) teacher-leader, ayant une influence positive sur la vie et le parcours des élèves, 4) doué de *with-it-ness*, notion exposée au paragraphe 4 de ce chapitre, 5) possède un style à la fois rigoureux et détendu, apte à rire de soi et à créer une ambiance chaleureuse (cité également par Thompson, Greer et Greer, 2004), 6) motivational expertise, ce qui signifie qu'il sait comment faire pour créer, relancer et entretenir la motivation des élèves, 7) instructional effectiveness ; il est doué d'efficacité pédagogique 8) book learning ; il est curieux et a accumulé une grande quantité de connaissances grâce à ses lectures assidues, 9) awareness ; il est sensible au monde qui l'entoure, aux connaissances et apprentissages qu'il peut en retirer 10) extensive knowledge ; il possède une connaissance approfondie de la matière qu'il enseigne.

Nous retrouvons sensiblement ces caractéristiques dans l'ouvrage de Glasgow et Hicks (2009) ; ainsi, l'enseignant réussissant est capable : 1) de nombreuses collaborations et interactions avec les élèves, 2) d'organiser et d'articuler l'organisation de l'espace et du temps de la classe, 3) d'assurer le maintien de l'ordre dans la classe en prévenant les conflits, 4) de planifier et d'organiser les leçons de façon efficace afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage, 5) de donner des consignes de travail claires et précises, 6) d'opérer des feedbacks réguliers pour maximiser l'efficacité des consignes, 7) de valoriser la diversité dans la classe, 8) de développer une identité professionnelle forte, 9) de favoriser des relations de qualité avec les parents et la communauté éducative.

Chauveau précise les caractéristiques d'un enseignant réussissant avec une focale particulière : celle de l'enseignement en milieu difficile. Il relève les principales « qualités », c'est-à-dire, dans son acception, les compétences professionnelles des enseignants réussissants qui enseignent en zone d'éducation prioritaire (ZEP) :

> « 1) compétence didactique : c'est la maîtrise des procédés (des méthodes) d'enseignement/apprentissage, la capacité à mettre les élèves en situation d'apprentissage (ou en activité intellectuelle), 2) compétence organisationnelle. C'est la capacité à gérer le groupe-classe, à y organiser la vie scolaire (le « vivre ensemble ») et l'activité cognitive collective (« l'apprendre ensemble »), 3) compétence sociale. C'est l'ouverture – « d'esprit

> et de cœur » – vers les catégories sociales les moins favorisées, la capacité à communiquer avec les personnes (enfants et adultes) appartenant aux milieux (très) populaires, 4) compétence éthique. C'est l'engagement, l'ambition pédagogique de l'enseignant : « Je peux (je dois) réussir et faire réussir mes élèves ; et ils peuvent (ils doivent) réussir. » » (Chauveau, 2006, p101).

Ce paragraphe nous éclaire sur la notion d'enseignants réussissants utilisés dans certaines recherches en sciences de l'éducation. Ce terme de réussissant résume en quelque sorte l'ensemble des compétences et des qualités des enseignants experts, tant d'un point de vue de la pédagogie, de la didactique, de la gestion de classe que de l'humanisme. Les enseignants réussissants possèdent des capacités qui leur permettent de mettre et de maintenir les élèves au travail, y compris lorsque le contexte ne s'y prête pas *a priori.* Il est organisé, coopératif, sociable, compétent, doué d'une très bonne connaissance de sa matière, conscient de son environnement et des enjeux des relations sociales qui se nouent dans ce contexte, aptes à choisir dans un large panel de modalités et de gestes professionnels ceux qui sont les plus adaptés à la situation.

3. Objet et hypothèses de recherche

Le **chapitre 3** a pour objectif de délimiter l'objet de cette recherche. Après une synthèse de la revue de littérature sur l'activité et l'expertise enseignante en classe, nous présenterons l'objet de recherche retenu ainsi que les hypothèses afférentes.

3.1. Synthèse de la revue de littérature : apports et limites

3.1.1. Une activité enseignante collective, interactive, située et dynamique

L'activité de l'enseignant en classe est une activité collective, interpersonnelle et intentionnelle dont le but est l'apprentissage des élèves (Altet, 1991). Elle est située et contextualisée, indissociable de celle des élèves (Durand, 1996 ; Pastré, 2007). Pour la décrire, il faut choisir un point de vue, celui de l'enseignant dans notre cas, en tenant compte le plus souvent possible du point de vue des élèves.

Cet aspect de l'activité enseignante, située, contextualisée et indissociable de celle des élèves est peu investi dans la littérature. C'est une des raisons pour laquelle notre recherche tend à comprendre ce qui se joue et fait sens dans l'activité de l'enseignant. Notre thèse s'inscrit dans cette quête de mise en lumière de processus d'inter-signification c'est-à-dire, ce qui fait sens doublement, pour l'enseignant lui-même dans son activité et ce qui fait sens pour les élèves. Nous prenons au sérieux les vécus, les expériences subjectives, les ressentis des élèves et leur description de l'activité en classe et de l'enseignant. Nous pensons que découvrir ce qui, dans l'activité de travail de la classe, est conscientisé par les élèves comme provenant des actions de l'enseignant permet en retour aux enseignants de conscientiser l'impact de leur activité ordinaire en classe. La prise en compte de ces différents points de vue avec une focale d'entrée sur celui de l'enseignant a tout son intérêt pour mettre au jour et comprendre les significations différentes données par les acteurs plongés dans une même situation.

Notre objet s'appuie sur la recherche des configurations qui se déploient dans l'activité des enseignants experts, qui sont structurées par l'activité des enseignants et qui structurent doublement en retour celle des élèves et la leur. Pister, mettre en évidence et chercher à comprendre ces formes d'organisation de l'activité en classe permet de repérer les couplages et les articulations de l'activité de l'enseignant et des élèves. Cela permet aussi de repérer les effets de l'activité de l'un sur celles des autres et inversement selon un processus de co-définition et de circularité des activités des protagonistes de la situation scolaire (Gal-Petifaux, 2000 ; Durand, 1996).

La littérature s'entend sur le fait que l'activité en classe est un ensemble permanent d'interactions dynamiques, issu de tensions entre des buts différents, situé dans un espace culturel et écosocial, en particulier selon les théories de l'activité (Durand, 2006 ; Fillietaz, 2008 ; Veyrunes,

2004). Parmi les textes investiguant l'activité enseignante, la plupart font état du rôle et des effets de l'activité de l'enseignant sur celle des élèves et inversement grâce à l'observation de la classe par le chercheur ou en recueillant les intentions, les explicitations ou les émotions de l'enseignant. Peu de recherches recueillent les intentions et les émotions des élèves en réaction aux interactions avec l'enseignant. Cette approche peut permettre de favoriser une plus grande compréhension des dynamiques qui se tissent et s'ajustent entre enseignants et élèves. Par extension, elle peut permettre de favoriser en formation des analyses originales prenant bien davantage en compte l'expérience *in situ* des élèves impliqués dans les configurations observées.

3.1.2. Des définitions variables de l'expertise enseignante

La notion d'expertise est souvent confondue ou associée à d'autres notions quels que soient les courants de recherche. Ainsi, pour reprendre quelques éléments de la revue de littérature, des chercheurs, dont certains travaillent dans le champ du behaviorisme (Brophy, 1984 ; Arimoto, 2017), assimilent davantage l'expertise à l'efficacité. L'enseignant efficace gère son temps d'enseignement/apprentissage pour structurer et séquencer les activités afin de préparer au mieux les élèves aux évaluations. Il repère dans les comportements des élèves leur temps d'engagement réel dans le travail et possède de nombreuses stratégies d'action pour s'adapter à cette réalité sans surcoût énergétique de sa part. L'enseignant efficace est performant, propose un enseignement qualitatif qui génère de la réussite pour les élèves. D'autres chercheurs, dont des chercheurs constructivistes (Paquay, 1994 ; Altet, 1996, Rey, 2012) ou socio-constructivistes (Rogalski, 2004), considèrent qu'un enseignant expert est avant tout un enseignant compétent (Hanushek, 1992 ; Durand, 1996) ou expérimenté (Shulman, 1987 ; Ben Jomaa, Terrisse, 2011). Il possède un haut niveau de connaissances académiques qui lui permet d'innover, d'expliciter, d'avoir une pratique réflexive afin de proposer aux élèves des tâches concrètes, structurées, adaptées à leur construction de pensée. Il développe des stratégies dans la classe pour s'adapter au contexte social et cognitif des élèves et ainsi gérer la classe tout en instruisant les élèves. Enfin, l'enseignant expert aide les élèves et est conscient de leur réalité comme de son environnement. Cette capacité à appréhender la situation dans sa globalité, en fonction des comportements perçus selon une approche behavioriste pour certains chercheurs comme Piéron (2000), lui permet de prendre en compte l'ensemble des éléments et des événements dans la classe. Cette capacité confère à l'enseignant une efficacité pédagogique qui lui permet de répondre de façon fluide à chaque nouvelle situation qui se présente à lui.

Cette polysémie se retrouve dans les textes officiels français ou francophones. Ainsi en est-il des textes français et québécois qui associent l'expertise à l'efficacité. Au Québec et en Suisse

francophone, l'enseignant expert est un modèle de savoirs et de savoir-faire sur lequel les enseignants sont incités à prendre exemple afin de gagner en compétences.

3.2. Délimitation de notre objet de recherche

À partir de notre revue de littérature, en tenant compte des multiples contributions mobilisées, nous pouvons établir une première définition de l'enseignant expert. Dans un premier temps, nous définissons l'enseignant expert comme un enseignant capable par la pratique et/ou l'expérience de faire acquérir des connaissances aux élèves. Il est efficace pour initier, favoriser et maintenir l'ordre en classe afin de permettre aux élèves de travailler. Il est un enseignant chevronné, doué de nombreuses compétences, qui possède un référentiel de situations typiques et de multiples ressources pour prévenir et réduire l'impact de situations difficiles. Il mobilise des savoir-faire implicites et des dispositions à agir transparentes. Il se connaît bien, maîtrise ses émotions en classe et connaît bien les élèves. Il a une vision globale de la situation de classe à chaque instant, sait anticiper et évaluer rapidement les différentes stratégies d'action, ce qui lui permet d'agir efficacement.

Notre objet de recherche focalise sur les interactions des enseignants experts et des élèves lors de l'activité collective de la classe. Il s'agit dans cette thèse d'étudier l'expertise des enseignants en actes, c'est-à-dire en action dans le quotidien de la classe. Cet aspect est peu documenté dans la littérature. Nous apprenons ce qu'est un enseignant expert – au sens presque essentialiste - mais nous ignorons comment cette expertise s'incarne et se déploie en situation ordinaire d'enseignement, dans les faits et gestes des moments ordinaires de la classe. Dans notre travail et selon une approche cours d'action, l'expertise ne concerne pas la base de connaissances, de compétences et de capabilités acquises par les enseignants pour enseigner. Il concerne le référentiel que les enseignants mobilisent pour agir en classe, lors de leurs interactions avec les élèves. Nous cherchons ainsi à montrer la façon dont les enseignants actualisent leur expertise en situation dans la classe, assimilée à un jeu de co-détermination de la situation et de l'action. Dans une approche située, la situation est construite par l'acteur. Elle n'a pas d'existence indépendante de son action, experte dans notre cas. L'approche cours d'action nous permet d'aborder progressivement cet aspect de l'expertise enseignante émergeant en situation ordinaire en envisageant une double entrée nous permettant de faire progresser notre exploration : 1) une première entrée en considérant l'aspect situé, émotionnel et significatif de l'activité, 2) une entrée enactive utilisant les hypothèses de l'autopoïèse et de la conscience préréflexive. Cette entrée nécessite de recueillir les composantes de l'expérience et des significations implicites émergeant dans l'action.

Les éléments repérés dans la revue de littérature nous permettent de proposer une première définition de la notion d'enseignant expert (que nous prendrons soin de redéfinir dans la discussion générale de cette thèse) :

Un enseignant expert possède une très bonne connaissance académique. Il sait adapter les propositions didactiques pour faire face à l'imprévu de la classe et accompagner chaque élève dans le travail. Il est conscient de ce qui se passe à tout moment dans la salle de classe, de la situation comme de l'activité des élèves. Il communique cette conscience aux élèves de manière verbale et non verbale afin de les maintenir dans une ambiance de travail. Il est capable de prévenir ou de juguler les situations individuelles dégradant le climat de travail de la classe sans perturber le climat globalement studieux de cette dernière. Il utilise de façon spontanée et transparente pour lui sa très bonne connaissance des élèves pour générer une dynamique de classe sereine et confiante, respectueuse de chacun, permettant aux élèves de se mettre rapidement au travail et de s'y maintenir.

Afin de rendre visibles les dynamiques d'action des enseignants experts mises en jeu au quotidien dans l'activité de la classe, souvent implicites pour eux et transparentes pour les observateurs, notre projet est de pister chaque configuration d'activité collective qui émerge, évolue et laisse place à la suivante dans notre corpus de données. Ce choix théorique et méthodologique consistant à analyser une telle forme de l'activité est consécutif au repérage d'un autre point aveugle dans la revue de littérature. Il concerne l'analyse de l'activité de l'enseignant expert engagé dans la construction de configurations d'activité collective propices à l'engagement et au maintien des élèves dans le travail. Cette activité collective se construit de manière dissymétrique ; elle est majoritairement constituée par l'activité individuelle de l'enseignant et minoritairement par celle des élèves.

Nous rappelons au lecteur que nous nous plaçons en milieu ordinaire en collectant des données dans un établissement ordinaire comportant son lot d'incivilités et d'hétérogénéité dans le public et dans les comportements des élèves.

Concernant les savoirs enseignés, nous nous sommes assurée que les enseignants sélectionnés répondaient aux prescriptions officielles selon deux voies complémentaires : 1) par nous-même grâce à une comparaison entre les attendus indiqués au bulletin officiel (BOEN) et les objectifs écrits par les enseignants dans notre carnet de bord avant chaque séance, 2) par les inspecteurs pédagogiques régionaux de chaque matière concernée. Nous avons échangé avec eux et leur avons montré les objectifs énoncés par les enseignants avant chaque séance.

3.3. Question et hypothèses de recherche

Cette thèse orientée activité se focalise sur la signification des configurations en situation co-produite par les protagonistes et non sur les savoirs en jeu, ce qui demanderait des études complémentaires. Notre objet de recherche concernant l'expertise enseignante en actes, la question à laquelle il nous faut répondre est :

Comment l'activité de l'enseignant expert permet, dans le quotidien de la classe, d'engager et de maintenir les élèves au travail sans recourir systématiquement à des conduites de contrôle ?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous avons émis différentes hypothèses. Elles ont constitué le fil conducteur de notre réflexion tout au long de cette thèse. Avant de recueillir les données vidéographiques dans chaque classe engagée dans cette recherche, nous avons assisté à une séance avec chaque enseignant qui allait être filmé. Ceci nous a permis de nous imprégner de l'ambiance de classe et de nous engager avec l'enseignant dans un cadre de collaboration. À l'issue de ces séances, nous avons pu formuler des hypothèses qui correspondent aux intuitions liées à l'observation (et à nos propres champs expérienciel et culturel) et qui constituent un début de catégorisation de l'expertise en actes. Nous nous proposons de valider ou d'invalider ces hypothèses à partir d'une étude et d'une analyse systématique de notre corpus empirique :

Les enseignants observés exercent une autorité pédagogique peu invasive, qui permet d'engager des élèves en particulier dans la tâche sans perturber *a priori* la classe au travail.

Les enseignants experts utilisent tout l'espace de la classe et des modalités d'adressage spécifiques à des fins de contrôle comme d'accompagnement dans le travail.

Les enseignants experts utilisent des modalités qui permettent d'engager, de réengager ou de maintenir les élèves dans une dynamique de travail.

PARTIE 2 : CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

4. Programme de recherche du cours d'action et objets théoriques mobilisés

Ce chapitre est structuré en six parties distinctes, inscrivant tout d'abord l'activité humaine dans le cadre théorique du cours d'action puis présentant les hypothèses structurelles du programme de recherche du cours d'action (PRCA) : l'enaction et la conscience préréflexive, ainsi que les hypothèses méthodologiques de la pensée-signe et de l'activité-signe utilisées dans cette recherche. A la suite de cet exposé, nous décrirons les deux objets théoriques mobilisés dans cette thèse : le cours d'expérience et le cours d'action. Nous terminerons ce chapitre par la présentation d'un objet scientifique d'analyse de l'activité : la configuration d'activité collective.

4.1. L'activité humaine comme objet d'analyse

4.1.1. L'activité humaine est collective

L'activité humaine correspond à toute expérience vécue impliquant une pluralité de sujets. Elle est donc collective. Elle est socialement organisée ne serait-ce que parce qu'elle est, à des degrés divers, apprise (d'autrui), outillée et réglée (par autrui), réfléchie dans les codes du langage (partagé avec autrui), adressée à un public ou à un récepteur (Lorino, 2009). L'activité individuelle ne peut donc être qu'un construit abstrait élaboré à partir d'expériences situées dans des contextes sociaux et collectifs. Cette réfutation de l'« activité individuelle » n'affirme pas pour autant l'existence d'un « collectif » qui s'imposerait aux individus. Il ne s'agit pas non plus d'opposer « collectif » et « individuel » dans une approche dualiste. Cette approche, selon Lorino (2009), prend en compte les termes « interactionnel » ou « dialogique » permettant de qualifier l'activité de manière plus précise que « collective ».

Cette définition de l'activité collective donnée par Lorino (1995, 2009) introduit la notion d'activité dialogique. Dans cette acception, l'activité collective est celle qui engage des pratiques individuelles différentes et complémentaires. L'activité collective met en relation des sujets psychologiques, des rôles-types et des fonctions, dans le cadre d'une division du travail culturellement consacrée (Lorino, 2009). Elle est alors un processus dialogique qui fournit aux protagonistes un langage commun, ce qui permet l'improvisation collective. L'activité est alors un objet de communication et de conceptualisation par l'acteur qui permet au pilotage (de l'entreprise dans le cas des travaux de Lorino) de se développer dans la sphère du communicable et du conceptualisable. « Ce pilotage engage moins des prescriptions que des contraintes sur l'ensemble de l'activité » (Lorino, 1995 cité par Theureau, 2006, p 408).

Pour Theureau (2006), l'activité humaine est collective puisqu'elle est ontologiquement conçue comme « à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui » (Theureau, 2006, p.

88). Autrui appartient au couplage structurel de tout acteur ; cet autrui participe donc fondamentalement à l'activité de l'acteur qui est ainsi toujours individuelle-sociale. Cette caractéristique implique que l'activité collective est possible uniquement si l'individu est capable d'une certaine compréhension et prise en compte d'autrui.

4.1.2. L'activité humaine est médiatisée par des systèmes sémiotiques

Cet aspect dialogique de l'activité collective est rendu possible grâce à la médiatisation de l'activité par des systèmes sémiotiques (langages, outils…) (Vygotski, 1997). Dans le champ de la psychologie culturelle dont les travaux de Vygotsky sont des œuvres majeures, les signes sont de nature sociale selon un double sens : 1) ils trouvent leur origine dans l'histoire culturelle et sociale de l'homme, 2) leur appropriation ne peut se réaliser qu'au travers de pratiques de coopération sociale (Wertsch, 1988). Le signe est ainsi un outil de médiation sociale. Son rôle pratique est lié à la manière dont il est interprété par les acteurs, dans le contexte spatial, historique et socio-organisationnel de leur activité. Le signe permet de rendre présents dans la situation des éléments de contexte éloignés dans le temps et dans l'espace. Il offre donc une certaine possibilité de configurer l'espace et la temporalité de l'activité collective en s'affranchissant des contraintes physiques immédiates.

La médiation sémiotique appauvrit l'activité collective puisqu'elle la restreint en la contraignant. Cependant, ce sont ces contraintes qui rendent possibles la réflexivité, la pensée, la socialisation ou la mémorisation. Par exemple, le caractère contraignant de la médiation du travail en classe par les règles et les consignes crée de la prévisibilité mutuelle entre acteurs et fonde l'espace de la coopération : l'élève étant contraint dans son action, l'enseignant ou un autre élève peut partiellement anticiper son action future. La médiation sémiotique rend ainsi possible des formes d'activité collective et de développement de l'activité qui ne le seraient pas sans elle (Lorino, 2009). Cette réalité de l'activité humaine médiatisée par les signes permettra d'articuler le traitement de nos données avec notre cadre théorique via l'hypothèse structurelle de l'activité-signe (Peirce, 1978).

4.1.3. L'activité humaine résulte d'un couplage acteur-environnement

Selon Theureau (2004, 2006), l'activité humaine s'accompagne d'un vécu donnant lieu pour une part à une expérience, qui correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience. Elle est une totalité dynamique auto-organisée, qui exprime un couplage asymétrique entre un acteur et son environnement social et physique. Pour Theureau, l'activité humaine relève bien d'un fait collectif et social mais il ajoute qu'elle est située, l'acteur et son environnement établissant une relation de couplage. Dans cette définition, l'activité ne se conçoit qu'en prenant en compte l'environnement où se déploie cette activité ; l'environnement étant lui-même partiellement spécifié par l'activité de l'acteur.

Dans cette acception, l'activité hérite d'un passé au sens où elle actualise ici et maintenant des éléments de son cours passé ; ces éléments constituent le monde de l'acteur et des collectifs auxquels il participe (Poizat, Durand, 2015). Lorsque la pratique des individus implique des interactions concrètes avec d'autres acteurs, une activité collective, conceptualisée comme une totalisation éphémère à partir d'interactions locales émerge. Comme Lorino en théorie des organisations qui considère que l'activité est apprise d'autrui, des chercheurs comme Barbier (2010) en analyse de l'activité ou Clot (1999) en clinique de l'activité considèrent que la notion de culture est un niveau de description de l'activité humaine. En analyse de l'activité, elle est conceptualisée comme une configuration d'éléments engagés dans les pratiques, c'est-à-dire des techniques ou des habitudes, qui sont simultanément collectives et individuelles, qui ne sont pas extérieures aux acteurs mais constitutives à la fois du couplage de ces acteurs avec l'environnement, et d'une histoire partagée entre les membres d'un collectif ayant une pratique commune (par exemple une culture de métier) (Poizat, Durand, 2015).

C'est avec cette approche de l'activité, collective, médiatisée par des signes et résultant d'un couplage asymétrique entre l'acteur et son environnement que nous abordons la présentation du programme de recherche du cours d'action.

4.2. Le programme de recherche du cours d'action (PRCA)

4.2.1. Présentation générale du cadre du PRCA

Le cadre théorique et méthodologique adopté pour notre recherche est conçu à partir d'hypothèses propres à l'activité et à la cognition humaine dans sa généralité. Ces hypothèses sont celles du programme de recherche du cours d'action (PRCA) (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2019) qui s'appuie sur la phénoménologie empirique de l'activité humaine (Theureau, 2004, 2006) et dont l'ancrage théorique est celui de l'anthropologie cognitive située.

Dans le domaine de l'éducation, le programme de recherche du cours d'action a été utilisé par différents chercheurs dont Marc Durand, pionnier du programme. Il l'explicite et l'utilise dans son livre où il analyse l'enseignement et l'activité des enseignants (Durand, 1996). D'autres chercheurs utilisent le PRCA depuis son émergence dans les années 2000 jusqu'à aujourd'hui pour analyser : 1) l'activité des enseignants débutants (Ria et Durand 2001 ; Le Roy, 2020 ; Girard, 2022 ;) 2) l'articulation de l'activité des élèves et de l'enseignant (Ria, 2009 ; (e.g Veyrunes, 2004), 3) l'organisation du travail dans la classe (e.g Gal-Petitfaux, 2000, 2011), 4) la construction d'une activité collective viable et tenable en « milieu difficile » (e.g Vors et Gal-Petitfaux, 2008), 5) la gestion des conflits en classe (e.g Flavier, 2001), 6) le développement professionnel des enseignants (e.g Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2015 ; Borer, V. L., et Ria, L. (2015)), 7) le développement d'une

expertise en prenant en compte le rôle des émotions en classe (e.g Visioli et al., 2009), 8) l'articulation de l'activité des élèves et de l'enseignant (e.g Veyrunes, 2004).

Dans notre cas, l'utilisation du PRCA vise à étudier comment les enseignants réussissent à engager et maintenir les élèves dans le travail de façon sereine. Grâce à l'analyse de leur activité en situation, nous nous attachons à recueillir et comprendre ce qui fait expérience pour les enseignants et les élèves et mettons en évidence la dynamique des configurations d'activité collective qui permet à tous et à chacun d'agir ou de faire agir.

Le programme de recherche du cours d'action s'appuie sur une conception de la recherche inspirée des travaux de Lakatos (1978) Ce dernier s'oppose aux résultats des travaux de Popper (1973) sur le principe de concorde (consensus entre les connaissances et les lois valides au sein d'une même discipline. Ce consensus évolue au fur et à mesure des réfutations produites par les nouvelles recherches). Il réfute aussi la notion de paradigme scientifique de Kuhn (1972) qui complexifie la notion de concorde scientifique. En effet, Kuhn borne les périodes de concordes par des périodes de crise où « luttent à mort » selon ses termes plusieurs référentiels scientifiques. Cette lutte se poursuit jusqu'à la non-réfutation et l'émergence d'un unique paradigme.

Lakatos introduit la notion de programme de recherche pour encadrer les travaux des chercheurs en postulant qu'un programme donne une liberté suffisante aux recherches pour leur permettre de progresser, de confirmer ou de réfuter leurs hypothèses tout en les pourvoyant d'une méthodologie pour ne pas qu'elles soient « chaotiques ». Cette dynamique de programme selon Lakatos prévient des risques de dérive ou d'errance des projets spécifiques successifs et définit leurs modalités de validation (Durand, 2016).

Selon Lakatos, les programmes orientent les recherches futures à la fois d'une manière positive et d'une manière négative. L'heuristique positive du programme consiste en un « noyau dur » composé d'hypothèses de base, ontologiques ou structurelles qui ne peuvent être ni modifiées ni rejetées. Cela permet d'assurer aux programmes de recherche une durée de vie suffisante pour permettre des progrès scientifiques tout en donnant aux chercheurs des bases communes. Modifier le noyau dur revient à changer de programme de recherche (et de paradigmes puisque les hypothèses de cœur sont réfutées).

Le noyau dur est protégé par une ceinture d'hypothèses auxiliaires et de conditions initiales qui peuvent être rejetées ou validées grâce à l'expérience (et notamment aux données empiriques recueillies dans notre cas). C'est par exemple le cas, lors des recherches de l'astronome et mathématicien français Urbain Le Verrier. En 1844, il utilise un programme de recherche en mécanique céleste pour mener ses travaux sur le système solaire. Il y ajoute l'hypothèse auxiliaire selon laquelle les anomalies de déplacement d'Uranus s'expliqueraient par l'existence d'une planète dans son environnement proche. Cette hypothèse a été expérimentalement validée par la découverte

de Neptune en 1846, sans remettre en cause les hypothèses structurelles et donc le programme de recherche en lui-même.

L'heuristique négative est un ensemble de lignes de conduite qui sont des directions de développement du programme. En effet, pour qu'un programme de recherche soit scientifique, il faut qu'il possède un degré de cohérence qui lui permette de se développer, de maturer et de faire de nouvelles prédictions, au moins occasionnellement. Cela permet de juger des degrés de progression ou de dégénérescence d'un programme. Ainsi, le programme de recherche de Ptolémée qui plaçait la terre au centre de l'Univers a été jugé insuffisant par Copernic qui, en modifiant le noyau dur du programme, a créé et développé un nouveau programme qui plaçait le Soleil au centre de l'Univers et qui a permis de nombreuses avancées en mécanique céleste comme la simplification de l'explication du mouvement des planètes et de leurs satellites par exemple.

Dans le cas du programme de recherche du cours d'action, le noyau dur est constitué par les hypothèses fondatrices de l'enaction (Varela, 1979) et de la conscience préréflexive (Sartre, 1943). Les hypothèses auxiliaires (ou méthodologiques car elles soutiennent l'ensemble de la méthodologie utilisée pour traiter les données du corpus), sont constituées de la pensée-signe et de l'activité-signe. Nous pouvons modéliser ces postulats grâce au schéma ci-dessous :

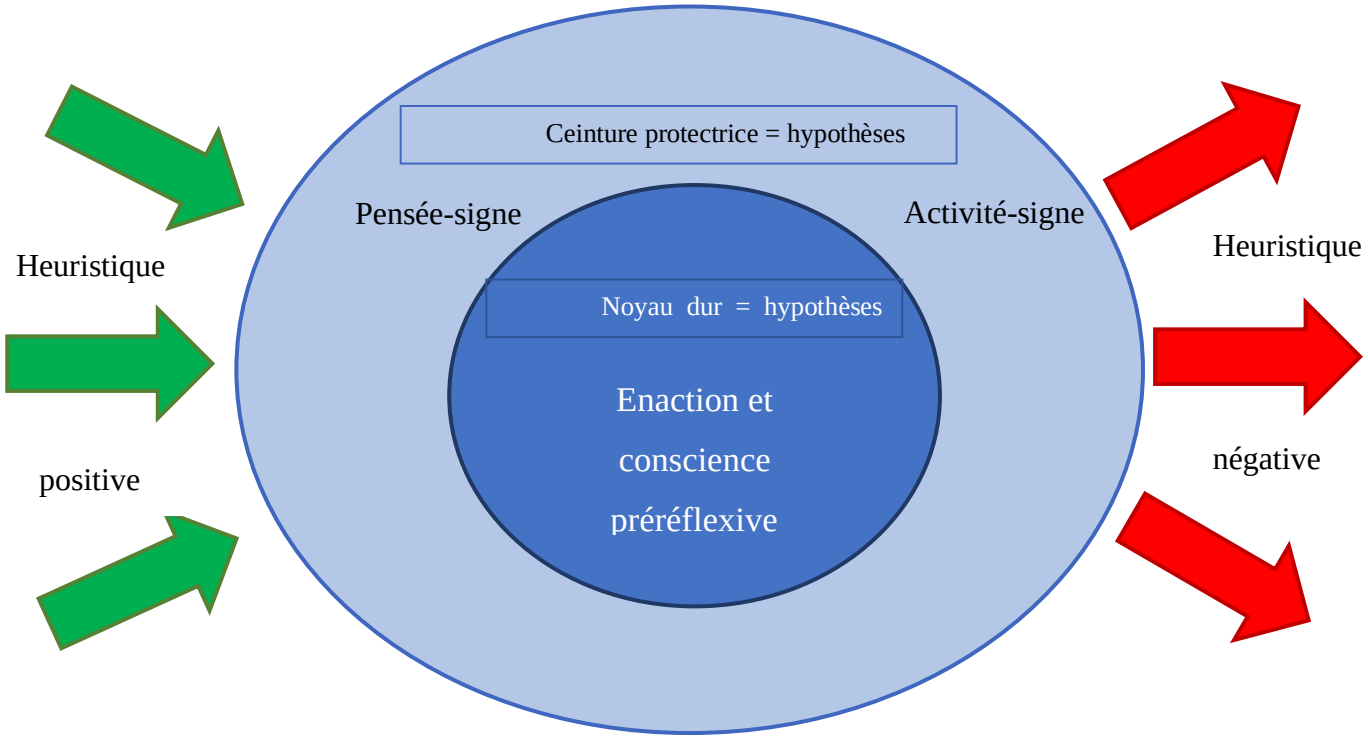


Figure 3 *Schématisation du programme de recherche du cours d'action*

4.2.2. Origine du programme de recherche du cours d'action (PRCA)

Le terme de « cours d'action » apparaît pour la première fois dans un rapport publié en 1987 (Pinsky et Theureau, 1987) à la suite de travaux sur la cognition et l'action dans les environnements

de travail (Pinsky et Theureau, 1982). Il prend son origine dans les recherches sur le terrain, développées dans les années 70-80, en particulier dans le champ de l'ergonomie de tradition française. En 1972, la finalisation d'une étude qui aura duré trois ans marque un tournant en étant la première recherche en ergonomie du travail menée « sur le terrain » par une équipe du laboratoire de Physiologie du travail-Ergonomie du Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Laville, Teiger et Duraffourg, 1972). Elle porte sur le travail des femmes ouvrières dans le secteur de la production de masse : l'industrie électronique. Entreprise à la demande et avec la coopération d'instances syndicales, cette étude a été qualifiée de « recherche globale en situation réelle » (Tort, 1974) puis de « première recherche de terrain » (Teiger, Barbaroux, David, Durrafourg, Galisson, Laville et Thareaut, 2006). Elle marque le début des recherches sur l'ergonomie du travail hors des laboratoires. Les chercheurs impliqués dans cette étude ont externalisé et utilisé les outils et méthodes du laboratoire dans des situations réelles de travail. Cela a permis aux ouvrières de s'exprimer sur leur activité, sur leurs conditions de travail et ainsi de comprendre « de l'intérieur » leur activité.

Avec le programme de recherche du cours d'action, Theureau propose un des premiers programmes de recherche en sciences sociales. Lakatos, mathématicien, physicien et philosophe utilisait des critères de scientificité propres aux mathématiques et à la physique. Theureau, dans son programme de recherche, valide les postulats de Lakatos mais recommande d'adopter plutôt les critères de scientificité de Koyré (1973) pour qu'ils s'appliquent aux sciences humaines et sociales, à savoir : 1) « la littéralisation de l'empirique », c'est-à-dire l'engendrement de conséquences empiriques hypothétiques. Cette structuration de l'empirie est rendue possible par la manipulation de symboles auxquels on a attribué un contenu en relation avec leur objet théorique (sans considérer ce qu'éventuellement ils désignent) ; 2) « la production de propositions réfutables » qui permet au programme de recherches de vivre et d'évoluer en assurant un cadre suffisamment stable pendant la durée de la recherche ; 3) « la relation organique avec la technique » (Theureau, 2009, p.438). Les objets théoriques utilisés sont des réductions opérationnelles du réel, en en proposant un modèle simplifié. La modélisation ainsi effectuée permet, d'une part de bénéficier des gains en matière de précision, de fécondité et de validation / falsification des hypothèses, d'autre part et complémentairement de contribuer à la transformation technique. L'acteur étant baigné dans un monde technique, déjà présent, qu'il utilise et/ou qu'il contribue à développer, son activité est indissociable de la technique qui l'entoure.

Les débuts du PRCA se situent à une époque où les recherches sur l'analyse du travail étaient menées en laboratoire, sans jamais confronter les résultats des chercheurs avec les travailleurs et les situations de travail sur le terrain. Theureau insiste très tôt sur la nécessité pour les chercheurs utilisant le PRCA à chercher à atteindre un double objectif : 1) concevoir et 2) transformer des situations de travail. Ce double objectif permet de développer une « ingénierie des situations » (Pinsky, 1990 ;

Pinsky et Pavard, 1984 ; Pinsky et Theureau, 1982), ce qui correspond au troisième critère de scientificité de Koyré et Miller énoncé plus haut.

4.3. Hypothèses structurelles du PRCA

Le PRCA s'inscrit dans la lignée du courant de l'anthropologie cognitive nord-américaine dont les recherches cumulaient recherches de terrain, rigueur dans le recueil des données et dans les modélisations et, pour une partie d'entre elles, visées pratiques d'amélioration des situations des acteurs concernés avec la conception de systèmes artefactuels, organisationnels et culturels (Poizat et San Martin, 2020).

L'anthropologie cognitive constitue la science de l'activité humaine. Elle est née dans les années 1950 en Amérique du Nord à partir d'un mouvement issu de l'anthropologie du langage. Il existe un certain chevauchement entre l'anthropologie cognitive et l'anthropologie psychologique, qui lui est connexe[3]. Parmi les différentes écoles s'étant développé au sein de l'anthropologie cognitive depuis, nous nous alignons sur celle choisie par Theureau et reprenons la définition qu'il en donne. Elle est : « une connaissance scientifique de l'activité de travail comme mettant en œuvre et construisant à chaque instant des compétences » (Theureau 2000, p171). Dans cette acception qui privilégie une démarche compréhensive et où l'homme auto-détermine sa propre nature, la description-compréhension de l'expérience des acteurs est essentielle et incontournable lorsqu'on admet que « les activités humaines ont comme caractéristique majeure le fait d'avoir un sens pour ceux qui les vivent. Comprendre, c'est d'abord accéder à ce sens, c'est-à-dire à la façon dont des acteurs font l'expérience et interprètent les situations qu'ils vivent » (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, Adé, 2010, p67).

L'anthropologie cognitive s'intéresse aux processus cognitifs parce qu'ils sont centraux pour étudier la question de l'acquisition et de la transmission des pratiques et des représentations culturelles des acteurs (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron, Adé, 2010). Elle nécessite une familiarisation avec les corps, les situations, les cultures des acteurs ainsi qu'une familiarisation avec leurs pratiques, leurs histoires personnelles (Theureau, 2009). Elle nécessite « la construction […] du concept même d'homme, non seulement comme sujet, mais comme objet de savoir » et « la construction d'un savoir […] d'observation, c'est-à-dire d'un mode d'accès à l'homme, que l'on considère dans son existence concrète, engagé dans les déterminations […] de ses comportements » (Laplantine, 1996, p.60).

L'anthropologie est toujours située puisqu'elle concerne l'activité humaine et que celle-ci émerge, se développe et se modifie dans un environnement propre. Cette réalité nécessite de prendre systématiquement en compte l'environnement social, culturel et physique des acteurs.

[3] Voir dans Bock (1994), une revue consacrée à l'anthropologie psychologique dans laquelle il est question d'anthropologie cognitive

Nous adoptons ici cette approche de l'anthropologie cognitive située pour définir notre cadre d'analyse de la relation d'un acteur à son environnement. Cette approche constitue l'activité en objet théorique, vise à établir les conditions d'observation et d'étude de l'activité humaine (notamment cognitive mais pas seulement) dans les conditions naturelles de sa réalisation et repose sur les hypothèses : 1) ontologiques ou de substance[4] de l'enaction et de la conscience préréflexive et 2) méthodologique de l'activité-signe. La présentation et l'explicitation de chacune des hypothèses font l'objet des paragraphes suivants.

4.3.1. L'enaction ou le couplage permanent de l'acteur à son environnement

Maturana et Varela (1991) sont à l'origine du paradigme dit de l'enaction (de l'anglais to enact : faire émerger, susciter) ou de l'autopoïèse des systèmes vivants. Ce paradigme repose sur l'idée fondamentale que le système formé par l'acteur et son environnement constitue un système opérationnellement clos ou autonome. Il constitue une des hypothèses structurelles du PRCA et permet de considérer comme acquis : 1) l'activité humaine comme dynamique de couplage structurel, 2) les conditions d'une description symbolique et admissible de la dynamique du couplage structurel (Theureau, 2006, p.38).

4.3.1.1. Le paradigme de l'enaction ou autopoïèse des systèmes vivants

Pour Varela (1993), l'activité est une totalité autonome consistant en un couplage structurel entre l'acteur et son environnement. Ceci signifie que l'acteur, appelé « système », possède sa propre organisation qu'il cherche à conserver tout en acceptant un certain nombre de perturbations émanant de son environnement. La cognition, comme activité, est une propriété émergente de ce système global.

Le postulat d'enaction est issu des sciences de la vie et de la cognition ; il dérive du paradigme de l'autopoïèse qui différencie les systèmes vivants et non-vivants par la capacité des premiers à définir et à entretenir leur organisation dans leurs rapports avec l'environnement. Ainsi, un chat agira différemment selon qu'il repère dans son environnement une proie, un concurrent, un humain connu ou inconnu. De même, des bactéries colonisant un corps humain ont la capacité de fabriquer et de s'entourer de biofilms nouveaux et différents en fonction des antibiotiques ou antibactériens que la personne atteinte ingère pour tenter de les détruire, c'est-à-dire en fonction de la partie de leur environnement qui perturbe leur organisation. Ainsi, un système autopoïétique est un système vivant, unicellulaire ou pluricellulaire. Il peut être un individu ou un groupe social dynamique qui produit et utilise sa propre organisation pour compenser les perturbations qui émanent de ses interactions avec son environnement. Le système, l'organisation qu'il produit et l'environnement pertinent pour ce

[4] « Ontologique » et « de substance » seront ici et pour nous synonymes en ce sens que l'ontologie se rapporte à ce qu'est un être, une chose, ce qui le constitue, son essence, sa substance.

système (ou qu'il sélectionne à tout moment parce qu'il fait sens pour lui) entretiennent une relation circulaire de co-détermination (Maturana et Varela, 1994).

Ce postulat sera pris en compte dans cette recherche pour comprendre en quoi l'enseignant ne transforme pas l'activité de l'élève, système vivant donc autopoïétique, mais crée les conditions environnementales sélectionnables par l'élève et permettant la transformation de son activité. L'enseignant agit dans un environnement dont chaque élève fait partie et inversement. Lors de l'action d'enseigner, l'enseignant établit un double couplage avec l'environnement de la classe et chaque élève. Tous sont baignés dans le même environnement qui n'est pas nécessairement signifiant de la même façon et au même instant pour chacun. L'action d'enseigner et d'apprendre ne constitue pas des synergies nécessairement vertueuses. Nous serons attentive, en utilisant le postulat de l'autopoïèse, à repérer comment l'enseignant met en place des conditions environnementales qui modifient l'activité des systèmes auto-déterminés que sont les élèves.

Le terme d'enaction a été proposé afin de « souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela, Thompson et Rosch, 1993, p. 35). À chaque instant, l'acteur sélectionne les éléments de son environnement pertinents pour lui. Il fait émerger un monde de significations qui lui est propre (Durand, 2006, p.19) tout comme le marcheur crée sa propre trace sur un sentier, différente de celle du marcheur suivant – et tout comme le monde de significations d'un marcheur ne sera pas le même que celui d'un coureur à pied ou d'un cycliste. Ce couplage est asymétrique en ce sens que c'est l'être vivant qui crée le contexte dans lequel il évolue et le fait évoluer à chaque instant en fonction de sa perception qu'il a de l'environnement. Lave (1988) convoque deux notions différentes pour parler du contexte : 1) Arena pour rendre compte de la dimension objective de l'environnement (ses contraintes, sa réalité physique (température, pression, dimension, densité de population…)) et 2) Setting pour faire état de la dimension subjective de l'environnement, c'est-à-dire ce que sélectionne l'acteur, la situation qu'il vit et que son activité construit. Ainsi, trois personnes observant la même parcelle de prairie au même moment (se trouvant dans la même « arena ») ne vont pas l'enacter de la même façon (et se situer dans le même setting). Ce qui sera significatif pour le premier, agronome de formation, et qui orientera son observation sera les espèces de plantes qui seront présentes sur la parcelle, lui permettant d'en déduire la qualité du sol et les caractéristiques physico-chimiques de la terre. Le second observateur, artiste-peintre, sélectionnera dans ce paysage, les variations de couleurs, les compositions de cet environnement en lien avec son histoire et sa culture, par exemple le camaïeu de verts dû à la présence de plantes de maturité et d'espèces différentes. Cette observation fera expérience pour lui et lui permettra d'accroître son référentiel de connaissances, utile lors de la réalisation de son prochain tableau de nature. Quant au troisième, cuisinier, il sera particulièrement

sensible aux plantes comestibles présentes sur la parcelle et qu'il pourra intégrer dans ses créations culinaires. Ainsi, l'acteur sélectionne dans son environnement physique, social et culturel uniquement la part signifiante pour lui en cela qu'elle est source de perturbations ou d'affordances pour son organisation interne (en lien avec ses aspirations, inclinations, dispositions à agir).

Pour reprendre les termes de Merleau-Ponty (1945), cet environnement signifiant constitue le « monde propre » de l'acteur. Les interactions qu'a l'individu avec ce « monde propre » constituent son « corps propre ». Ces interactions génèrent un processus de co-détermination entre les structures internes de l'acteur et externes de l'environnement. « Ce processus de codétermination contient une appropriation de l'acteur, c'est-à-dire la construction d'un monde et d'un corps propres, et une individuation de l'acteur, c'est-à-dire, sa constitution progressive en tant qu'individu particulier à travers l'appropriation » (Leblanc, 2022, p.62). Ainsi, l'appropriation consiste en une adaptation **de** l'acteur aux structures de l'environnement ; c'est le cas par exemple lorsqu'un enseignant adapte sa posture, son langage et ses modalités d'accompagnement en fonction de l'élève parce qu'il s'appuie sur la connaissance qu'il a des élèves pour agir avec discernement. L'individuation consiste en une adaptation **par** l'acteur des structures de l'environnement. Simondon (1989) indique qu'un acteur opère une individuation, c'est-à-dire se constitue comme individu particulier au fur et à mesure du processus d'appropriation, soit au fur et à mesure de la construction de son monde propre et de son corps propre. Par exemple, un boulanger adapte son environnement de travail lorsqu'il met en chauffe le four avant de façonner les pâtons afin d'obtenir dans le fournil une température idéale pour que la pâte se développe de façon optimale.

Ce processus de co-détermination implique que le système acteur-environnement n'a pas de bornes spatiale et temporelle ni de contenu déterminable *a priori*. L'acteur comme l'environnement se co-déterminent à chaque instant en fonction de l'histoire de l'acteur et des interactions avec son environnement. (Theureau, 2006, p.39). Les objets théoriques que nous utiliserons dans notre recherche devront donc être ouverts spatialement et temporellement pour permettre à ce processus de se réaliser. Autrement dit, l'étude de l'activité d'un enseignant ne peut totalement ignorer le poids de son histoire professionnelle, dans l'établissement, avec la classe et les élèves depuis le début de l'année. Cette histoire influence l'activité observée à un instant t et celle qui en découle dans des temporalités non observées. On peut également émettre l'hypothèse qu'au-delà de son histoire professionnelle, le parcours personnel de l'enseignant a des influences sur son activité à d'autres échelles qui ne seront pas prises en compte dans cette recherche.

De même, ce processus d'appropriation-individuation implique que la frontière entre le corps propre et le monde propre de l'acteur est variable. Ainsi, selon cette approche, nous pouvons présupposer qu'en classe, un élève avec qui l'enseignant est en interaction fait partie du corps propre de l'enseignant. Un second élève, dans cette même classe au même moment, avec qui l'enseignant

n'est pas en train d'interagir, fait partie de son monde propre mais non de son corps propre. L'activité de ce second élève peut, à un moment donné, devenir contraignante pour l'activité de l'enseignant et générer des effets sur cette activité. Cela va alors entraîner un déplacement de la frontière entre corps et monde propres de l'enseignant, qui va, selon le processus d'appropriation-individuation, modifier ses préoccupations et intégrer le second élève à son corps propre. Les objets théoriques utilisés dans nos travaux devront également laisser ouverte la définition de cette frontière entre corps et monde propres.

4.3.1.2. Conséquences du paradigme de l'enaction sur l'activité humaine

Les hypothèses associées au paradigme de l'enaction, en particulier l'hypothèse d'autonomie selon laquelle on considère le système formé par l'acteur et son environnement comme opérationnellement clos, permettent de délimiter et de réduire l'activité humaine à un objet théorique qui constitue une totalité autonome à la fois cognitive, autonome, incarnée, située, individuelle-sociale, techniquement constituée, cultivée et vécue (Theureau, 2006, 2009, 2010, 2015 ; Durand, 1996, 2016) selon les définitions suivantes :

Cognitive. Une notion de savoir [...] est nécessaire pour en rendre compte en termes à la fois de manifestation de savoirs et de constitution de savoirs. Ces savoirs sont mobilisés dans l'activité, ils se transforment et construisent de nouveaux savoirs, tout en étant profondément *incarnés et incorporés* (i.e. inscrit corporellement, indissociable de dimensions émotionnelles),

Autonome (ou **opérationnellement close).** L'activité consiste en une dynamique de couplage structurel, c'est-à-dire en des interactions asymétriques, entre un acteur et son environnement (autres acteurs inclus), c'est-à-dire en des interactions de l'acteur considéré avec ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme pertinent pour l'organisation interne à chaque instant de cet acteur (monde propre), interactions dont le contenu lui-même est pertinent pour cette même organisation interne à chaque instant (corps propre) ;

Incarnée. Dans ce paradigme, toute séparation entre corps et esprit est récusée. L'activité est « faite émergée » par des êtres ayant un corps, une motricité, une expérience de cette corporéité. L'expérience participe à l'ouverture des possibles en permettant à un acteur d'agir sur le monde avec, à sa disposition, des techniques robustes, des savoir-faire éprouvés dans l'expérience. Ces techniques sont *déposées* dans sa mémoire et dans son corps parce qu'il les a déjà expérimentées avec son corps (Durand, 2006, p.18) ;

Située dynamiquement dans un monde où existent d'autres acteurs. Ce monde et ces autres acteurs participent à cette activité pour autant qu'ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur considéré [...]. Cette participation d'autres acteurs fait que l'activité individuelle est en fait individuelle-sociale, ou encore individuelle-collective ;

Techniquement constituée. Le monde partagé par l'acteur considéré et d'autres acteurs étant techniquement constitué, il en est de même de l'activité de cet acteur. Nous entendons par là le fait que l'acteur est immergé dans un monde empreint de techniques et de technologies qui existent au préalable de son activité et qui évoluent avec elle. Comme l'acteur entretient une relation organique avec le monde qui l'entoure, alors l'activité de l'acteur, puisqu'elle émerge dans un monde techniquement constitué est elle-même empreint de technicité ;

Cultivée. L'activité est située culturellement, c'est-à-dire non séparable d'une culture. Les travaux en anthropologie culturelle insistent sur les déterminants culturels des groupes d'individus, selon des processus d'appropriation individuelle-collective, au-delà des invariants partagés par l'ensemble de l'humanité. L'activité des enseignants, en particulier, est directement liée à leur culture, issue de leur construction personnelle par imprégnation avec leur environnement, notamment social, mais aussi issue de leur expérience de travail (pour une explication détaillée de la culture d'action, voir Barbier, 2010 ou San Martin, 2015) ;

Vécue. Selon la formule de Lachaux et Le Van Quyen (2004), "la conscience est une propriété émergente du couplage" (Theureau, 2006, p. 40). Ainsi, l'activité vécue fait expérience, ce qui implique qu'une notion de conscience [...] est nécessaire pour rendre compte de l'activité vécue ;

Dans le paradigme de l'enaction, l'activité est un tout indissociable ; Elle ne peut être analysée en la considérant comme un ensemble de processus isolés et séparés (Varela, Thompson et Rosch, 1993). De plus, utilisant un autre postulat de Varela, le processus d'apprentissage implique des dimensions corporelles et des dimensions émotionnelles. Cette double implication permet l'émergence du nouveau afin que l'apprentissage ne reste pas superficiel et transforme structurellement l'acteur (Varela, 2015).

Pour terminer ce paragraphe sur les conséquences du paradigme de l'enaction sur l'activité humaine, nous considérerons la double réalité de l'activité : 1) individuelle-sociale et 2) sociale-individuelle. L'activité est individuelle-sociale parce qu'elle est liée à son environnement, en particulier social. L'activité est aussi sociale-individuelle en ce sens que nos couplages individuels peuvent être en articulation entre communauté et individu (Wittgenstein, 1983 ; Durand, 2015). Notre activité est imprégnée de nos interactions et de notre appartenance à une communauté. Nous absorbons du commun tout en produisant du propre, du singulier que nous exportons à l'extérieur de l'individuel et qui parfois peut faire communauté (Durand, 2015). Dans notre travail, nous considérerons les agissements des acteurs dans le collectif-classe doté d'une dynamique qui lui est propre du fait des individus qui le constituent. Les collectifs émergent et procèdent des couplages individuels. Cependant, pour étudier l'activité au niveau collectif, nous suivrons les préconisations de Theureau (2010) en abordant d'abord l'activité de façon individuelle, en considérant l'activité de

chaque acteur prise séparément, puis en articulant l'activité individuelle-sociale de chacun des acteurs.

4.3.2. La conscience préréflexive ou l'activité comme expérience

L'hypothèse de l'enaction, en postulant l'existence d'un couplage structurel, permanent et asymétrique entre l'acteur et son environnement implique que la réponse de l'acteur aux perturbations de son environnement transforme conjointement l'organisation interne de l'acteur et son environnement. Theureau (2010) déduit de ce postulat que l'activité cognitive humaine est une organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique, ce qui en fait un phénomène impossible à comprendre pour un observateur extérieur. Ce dernier ne dispose en effet que des données d'observation et des enregistrements du comportement de l'acteur, mais pas des intentions de l'acteur au cours de son activité : un élève regardant par la fenêtre n'est pas forcément inattentif aux propos de l'enseignant.

Le postulat de conscience préréflexive, exposé pour la première fois par Sartre dans son ouvrage « l'être et le néant » (Sartre, 1943) permet d'accéder à la compréhension de l'activité cognitive humaine malgré sa complexité.

4.3.2.1. L'accès à l'expérience de l'acteur

Sartre (1943) considère la conscience préréflexive comme ce qui précède la réflexion. Dans le programme du cours d'action, la conscience préréflexive de l'acteur est documentée grâce au cours d'expérience. En effet, à chaque instant, notre activité fait expérience en cela qu'une partie de la conscience de l'acteur procède de l'activité et agit sur l'activité (c'est une activité sur l'activité). Elle est source d'un vécu pour l'acteur qui correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience (Theureau, 2004, 2006) et qui, moyennant des conditions favorables, peut être montré, raconté et commenté par lui-même à chaque instant. Ce que Theureau désigne par « conditions favorables » est le fait de reproduire le couplage entre l'acteur et son environnement à l'aide des traces de son activité, en l'occurrence à l'aide d'enregistrements vidéo. Ainsi, il devient possible de reconstruire le cours d'expérience de l'acteur, c'est-à-dire d'accéder à son organisation intrinsèque, l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur lui-même.

Le vécu de l'acteur comporte une dimension corporelle qui permet de considérer la pensée comme une action. Ainsi, pour Theureau (2006), la conscience préréflexive est l'idée que « toute activité humaine s'accompagne d'une expérience immédiate, d'une compréhension partielle de cette expérience dans l'action par l'acteur lui-même et d'une possibilité d'explicitation de celle-ci sous certaines conditions ».

L'activité montrable est de deux ordres. Elle est la part de l'environnement de l'activité de l'acteur qui peut être désignée d'un geste ou simulée lorsqu'il s'agit d'un processus (reproduire un

regard ou rejouer un déplacement lorsqu'il s'agit de décrire l'action d'une autre personne). L'activité montrable correspond à ce qui peut être mimé lorsqu'il s'agit de l'activité de l'acteur lui-même (mimer le geste de tracer des lignes sur une page pour préparer le cahier d'un élève). La conscience préréflexive dépasse l'activité racontable, elle est aussi ce qui est « exprimable par le corps (et pas seulement la langue) en situation » (Theureau, 2006, p.55).

La conscience préréflexive est due à la familiarité de l'acteur à lui-même et à sa présence à soi dans le flux continu de son activité : on a à la fois la conscience de parler tout en parlant. Cette expérience de conscience ne constitue pas une action nouvelle distincte de celle de parler. Elle est en effet à différencier de la conscience réflexive qui correspond à une nouvelle action, immédiatement liée à l'action précédente dont on a pris conscience. Cette présence de l'acteur à son activité est l'expérience partielle de son couplage structurel, que Theureau caractérise comme son « effet de surface ». Il ne s'agit ni d'un effet extrinsèque distinct de l'activité ni d'une activité autre. Il ne s'agit pas non plus d'une expérience de prise de conscience qui supposerait dans ce cas, une suspension de l'action en cours et l'émergence d'une nouvelle action. Cette nouvelle action aurait pour objet l'action en cours et nécessiterait une reconstruction de l'action première en termes de conscientisation des mécanismes qui l'animent (Piaget, 1964). Dans l'exemple précédent, parler et avoir une conscience sous-jacente de parler constituent la même action. Par contre, prendre conscience des paroles que l'on est en train d'utiliser pour parler est une nouvelle action, distincte de l'action de parler. Cette prise de conscience est délimitable et repérable dans le flux incessant d'activité de l'acteur. La conscience préréflexive fait partie de l'activité, elle est potentiellement accessible par l'acteur à chaque instant, n'interrompt pas le flux de l'activité et est partielle (toute l'activité ne faisant pas expérience), voire parfois absente lors d'activités très fortement routinières (permettant à l'acteur d'être focalisé sur d'autres préoccupations). Moyennant certaines conditions favorables, l'expression par l'acteur de la conscience préréflexive permet à l'observateur d'accéder à l'organisation interne de l'acteur et à son couplage structurel avec son environnement social, physique, matériel, culturel… Cependant, l'acteur ne sélectionnant à chaque instant que la partie significative pour lui de son activité (celle qui est montrable, racontable, mimable par lui), l'observateur n'a qu'un accès partiel à cette dynamique interne.

4.3.2.2. L'hypothèse de la conscience préréflexive dans le PRCA

L'expression de la conscience préréflexive est fondamentale dans le programme du cours d'action puisqu'elle donne le primat à l'intrinsèque, autrement dit, le primat au point de vue du sujet agissant. Il s'agit d'un niveau d'interprétation scientifique valide et pertinent pour comprendre les activités du point de vue des acteurs. Il est complémentaire à d'autres investigations fondées dans des paradigmes différents (psychologie, neurologie, physiologie) pour expliquer les activités humaines.

L'expression de la conscience préréflexive est rendue possible lors des entretiens d'autoconfrontation à la condition qu'ils soient conduits de façon à minimiser les prises de conscience nouvelles lorsque l'acteur est confronté aux traces de son activité. Il est en effet naturel que s'opère de la réflexivité pendant l'EAC, mais cette réalité, dont nous avons conscience, ne doit pas empêcher l'acteur de rendre compte de son activité passée. Nous avons eu une vigilance particulière en ce sens au cours des entretiens, en particulier avec les élèves. Cette possibilité de nouvelles prises de conscience au cours de l'EAC est nommée « paradoxe de l'autoconfrontation » par Theureau (2006, p.201) en ce sens que « l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite, de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préréflexive au moment de la réalisation de son activité » (Theureau, 2006, p.211).

Il s'agit donc de convoquer la dextérité du chercheur à mener les entretiens d'autoconfrontation de telle sorte que l'acteur, replongé dans le flux de son activité, évoquent ses intentions à l'instant de son action située dans la classe, sans l'expliciter et sans développer sa réflexivité quant à la situation revécue. Cette possibilité peut être donnée aux acteurs dans des entretiens de second niveau. Le rôle du chercheur est de réussir à accompagner une description de l'activité en première personne en utilisant des questions, des relances, des silences et des adhésions propres à encadrer et guider l'entretien sans corrompre l'entretien par des interventions orientées, subjectives ou partiales.

4.3.2.3. Choix de l'objet théorique pour accéder à la conscience préréflexive

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe 4.3.2.1, le cours d'expérience est un des quatre objets théoriques (avec le cours d'action, le cours d'in-formation et le cours de vie) que le PRCA met à la disposition du chercheur en analyse de l'activité. Le cours d'expérience est celui des objets théoriques qui documente la conscience de l'acteur. En ce sens, il est celui des objets théoriques du programme qui donne accès aux trois autres. Nous définissons de façon plus exhaustive ces objets dans le paragraphe 5.

Dans cette recherche, notre corpus de données est basé sur une collecte de l'instant : nous n'avons pas suivi un enseignant ou une classe selon une étude longitudinale mais recueilli les données au cours d'une séance. C'est la raison pour laquelle nous utilisons les objets théoriques cours d'expérience et cours d'action pour traiter nos données.

Le cours d'expérience correspond à l'organisation intrinsèque de l'acteur, l'activité telle qu'elle ressort de l'expérience de l'acteur. Il permet l'accès à la connaissance scientifique de l'expérience ou de la conscience préréflexive à un instant t. Pour cela, il s'agit de considérer le cours d'expérience de l'acteur en amont et en aval de cet instant et de poser l'hypothèse « que le montrable,

racontable et commentable à un instant donné […] déborde largement la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant. » (Theureau, 2006, p.56). Theureau utilise le travail de Saint Augustin dans les Confessions (tr. fr. 1962) pour appuyer son propos et montrer que la compréhension du vécu nécessite de prendre en compte les intentions en amont et les interprétations en aval. Ainsi, pour faire expérience, la perception et l'action en cours (« *attentio* ») intègrent le présent ponctuel au sein d'une perspective (« *distenditur* ») et l'engagement actif vers un futur immédiat (« *tenditur* »). Dans cette thèse, les entretiens d'autoconfrontation, les verbalisations en classe et l'observation directe des leçons ont permis de reconstruire les cours d'expérience des acteurs en prenant en compte les éléments du passé qui constituent le référentiel d'actions des acteurs ainsi que les éléments et les engagements vers le futur immédiat qui permettent de comprendre l'enchaînement des cours d'expérience des acteurs.

4.4. Hypothèses méthodologiques : pensée-signe et activité-signe

La pensée-signe et l'activité-signe sont deux hypothèses méthodologiques issues respectivement des travaux en phénoménologie et de l'anthropologie cognitive. Elles permettent de rendre intelligible la complexité de l'activité en considérant que l'être humain pense et agit par signe, au sens signifiant pour soi et pour les autres.

4.4.1. La pensée-signe de Peirce ou la description du phénomène

4.4.1.1. Phanéroscopie ou principe des catégories fondamentales

Peirce (1978), philosophe pragmatiste et fondateur de la sémiotique a cherché à rendre compte de l'expérience humaine en se basant sur le principe des catégories fondamentales. Dans le cadre de la phanéroscopie ou de la phénoménologie ou de la description du *phaneron*, c'est-à-dire de « la totalité collective de tout ce qui, […] est présent à l'esprit, sans considérer aucunement si cela correspond à quelque chose de réel ou non. » (Peirce, 1978, p.78), Peirce décrit trois catégories comme trois modes d'être au monde : 1) l'être de la possibilité ou priméité que Peirce (1978) définit comme la catégorie du sentiment et de la qualité, 2) l'être du fait actuel ou secondéité définie comme la catégorie de l'expérience, de la lutte et du fait, 3) l'être de la loi qui gouvernera les faits dans le futur ou tiercéité ou virtuel définie comme la catégorie de la pensée et de la loi. Ces trois catégories s'imbriquent les unes dans les autres ; le virtuel procédant de l'actuel lui-même procédant du possible. En d'autres termes, le possible est la catégorie que l'on nommerait « état initial » en science expérimentale. Il s'agit d'une catégorie initiale, primaire appartenant au passé en ce sens qu'elle précède l'action. Elle constitue « le « sentiment », la « saveur », la « qualité » » (ou qualia) (Theureau, 2004, p.140). Elle est unique et potentielle. L'actuel est la perturbation, le choc qui fait que l'acteur agit, prend des décisions, modifie son activité, que le système se transforme. Elle peut être multiple, visuelle, sonore et mnémonique. Le virtuel correspond aux « conséquences » de la

perturbation étant donné l'état initial. Elle est une prédiction qui a de fortes chances de se réaliser parce que les événements futurs ont tendance à se conformer à une règle générale. L'acteur, fort de cette expérience nouvelle et de ses connaissances et états antérieurs va transformer son activité, tirer des conséquences, des règles, des lois qui, à leur tour, vont faire expérience et constituer le possible de l'action suivante (si tant est que cette action soit significative pour l'acteur et qu'il ait pu exprimer sa conscience préréflexive). La construction du référentiel de l'acteur par l'expérience peut être constituée de règles implicite et non explicite à chaque instant lorsqu'il s'agit de règles d'expérience incorporées.

4.4.1.2. Théorie de la pensée-signe

Peirce a développé la sémiotique, théorie ou doctrine des signes (Peirce, 1978). La sémiotique ou logique affirme qu'un être humain observe les caractères des signes qu'il connaît et que, par un processus d'abstraction, il est capable d'énoncer ce que doivent être les caractères des signes utilisés par une intelligence capable d'apprendre par expérience, l'intelligence « scientifique ». Peirce nomme cette capacité à penser par signes, la théorie de la « pensée-signe » qu'il rapproche du raisonnement mathématique. Il affirme que « l'homme est un signe ». Pour comprendre cette affirmation, nous devons déjà définir la notion de signe dans le sens commun puis dans la pensée Peircienne. Dans le dictionnaire cnrtl, le nom commun « signe » est défini comme suit : « chose, phénomène perceptible ou observable qui indique la probabilité de l'existence ou de la vérité d'une chose, qui la manifeste, la démontre ou permet de la prévoir ». Dans cette acception, l'homme est en effet un signe, une chose observable. De même, la pensée est un ensemble de signes, de phénomènes perceptibles qui indique la probabilité de l'existence d'une chose (penser à une personne, en décrivant mentalement sa gestuelle, ses traits de caractère, ses attributs vestimentaires indique que cette personne existe probablement).

Dans la pensée peircienne, un signe est une relation indécomposable de trois éléments concaténés : l'objet, le representamen et l'interprétant. Le signe, ou representamen, « s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. » (Peirce, 1978, p.140). Cette notion procède du fait que l'homme ne vit pas que de faits mais aussi d'expériences cognitivement significatives. Le signe créé est l'interprétant du representamen qui tient lieu de quelque chose appelé son objet. Ces trois éléments relèvent respectivement de chacune des trois catégories fondamentales définies précédemment qui correspondent à des modalités d'être au monde : l'objet étant le possible ou primeité (potentiel), le representamen étant de l'ordre de la secondéité (actuel) et l'interprétant, la loi ou tiercéité (virtuel).

La notion de signe ne concerne pas que les êtres humains. Elle est une notion abstraite qui concerne *a priori* tout sujet autonome, c'est-à-dire capable d'expériences monadiques (premières),

dyadiques (secondaire car n'existant que grâce à sa relation à l'expérience primaire) et triadiques (ensemble de trois choses, entendu ici par le fait que cette dernière expérience n'existe que si les deux premières sont présentes). Peirce indique que lorsque l'on traite du signe, les trois catégories fondamentales devraient, pour bien faire, être exprimées au moyen de parenthèses : Possible, (Possible) Actuel, ((Possible) Actuel) Virtuel. Ces parenthèses signifiant que la catégorie suivante n'est possible que parce que les précédentes existent. Prenons comme illustration de la notion de signe appliquée à un sujet non humain, l'exemple du pendule de Newton. Ce pendule est capable d'expériences car : 1) le possible ou priméité du système autonome correspond à l'instant où les 5 billes sont au repos ; 2) l'actuel correspond au moment où on lâche la première bille écartée de sa position d'équilibre. Ce mouvement est dû à la perturbation qui provient de l'extérieur. L'actuel ou secondéité n'existe que parce que la bille était précédemment au repos ; 3) le virtuel est la mise en mouvement de la cinquième bille grâce au principe des actions réciproques. La loi qui en découle (le mouvement de la cinquième bille par actions réciproques) est rendu possible car la première bille a été mise en mouvement alors qu'elle était initialement au repos. Nous pouvons résumer cette concaténation en suivant les recommandations de Peirce par le schéma suivant en utilisant des surlignages de couleurs différentes pour chacune des trois catégories fondamentales du signe :

Priméité : Billes au repos,

Secondéité : (Billes au repos) écart de la bille 1 de sa position d'équilibre,

Tercéité : ((Billes au repos) écart de la bille 1 de sa position d'équilibre) principe des actions réciproques, mise en mouvement de la bille 5

4.4.2. L'activité-signe selon Theureau ou la sélection de la part de l'activité significative

4.4.2.1. L'utilisation du signe en anthropologie cognitive située

Theureau complète les positionnements théoriques de Peirce afin de justifier la nécessité d'utiliser la notion de signe en anthropologie cognitive située. Au sens global, l'anthropologie cognitive est plus qu'une cognition rationnelle ; elle inclue le sensible, l'existence d'émotions et de sentiments.

Dans ce cadre, Theureau explique que l'homme ne peut pas penser sans l'existence de faits extérieurs à lui-même, sans les expériences passées et sans signe. Pour lui, l'homme n'a aucun pouvoir d'introspection et ne parvient à connaître le monde interne qu'en raisonnant hypothétiquement à partir des connaissances des faits extérieurs à lui-même, ce qui le conduit à lier étroitement étude empirique de la cognition et réflexion philosophique. Il précise ensuite que l'homme n'a aucun pouvoir d'intuition et que chacune de ses connaissances est déterminée logiquement par des connaissances antérieures, ce qui le conduit à pratiquer la reprise et la transformation de notions théoriques passées ou produites dans d'autres domaines pour poser et

résoudre des problèmes. Theureau termine cette démonstration en s'appuyant sur les écrits de Peirce (1984) et en indiquant que l'homme n'a aucun pouvoir de penser sans signe, ce qui le conduit à donner une place centrale à la notion de signe à la fois dans l'étude empirique de la cognition et dans la réflexion philosophique. (Theureau, 1999).

Le flux incessant d'actions de l'acteur qui constitue son activité est signifiant, c'est-à-dire que l'acteur, qui constitue un système autonome, clôt et en interaction avec son environnement, crée à chacune de ses actions un monde propre (riche en significations), subjectif, qui émerge de ses interactions antérieures avec son environnement. Pour que ces interactions soient scientifiquement viables et aient une valeur explicative, leur description doit provenir de l'acteur. Ainsi, comprendre l'activité dans le programme du cours d'action, c'est donner le primat à l'acteur selon un protocole de recueil des verbalisations. Pour cela, il faut actualiser la possibilité pour lui de rendre compte de son activité significative passée en l'y replongeant grâce aux traces enregistrées de cette activité et qui permet l'expression de sa conscience préréflexive. Spontanément au cours d'entretiens d'autoconfrontation dans notre cas, il s'est agi de favoriser dans le flux des activités des enseignants l'émergence des éléments significatifs pour eux et dont l'enchaînement pouvait induire des transformations de leur activité. Le chercheur qui recueille les données de l'autoconfrontation va alors pouvoir reconstruire l'enchaînement des actions significatives pour l'acteur ou l'activité-signe.

Pour cela, il va repérer dans le flux de la mise en mots de l'activité significative de l'acteur des unités de sens ou unité élémentaire (UE). Il va ainsi discrétiser l'activité significative de l'acteur en unités liées dynamiquement les unes aux autres. Une UE est donc la plus petite part de l'activité de l'acteur qui fait sens pour lui. La reconstitution de l'activité-signe consistera en une concaténation de signes. Ce n'est ni une intuition, ni une logique, ni un flux d'informations ou une suite d'opérations mentales. Il s'agit pour l'acteur d'exprimer ce qui a été signifiant dans son action passée et qui constitue l'expérience. Il s'agit pour le chercheur de découper l'activité de l'acteur selon ce que ce dernier exprime en entretien. Ainsi en est-il par exemple lors de l'entretien d'autoconfrontation d'un boulanger qui a été au préalable filmé pendant la préparation de la pâte à pain. Il va potentiellement raconter les étapes de la fabrication : des pesées qu'il effectue, au façonnage du pain. Il va peut-être évoquer son émotion selon la texture que prend la pâte, ses intentions lorsqu'il remet de la farine sur la table. Le chercheur va découper l'activité selon l'enchaînement des actions décrites : de la mise en marche de la balance de pesée à la dépose du pain façonné sur la toile de cuisson.

À partir de ce récit, le chercheur va repérer les UE pour reconstruire ensuite l'activité de préparer d'une pâte à pain chez ce boulanger. Une des difficultés pour le chercheur dans la description de l'activité, en particulier experte d'un acteur est le fait que certaines de ses actions sont invisibles pour l'acteur car devenues transparentes. Il ne va par exemple pas décrire son action de remettre de la farine ou de l'eau en fonction du degré d'humidité qui règne à cet instant dans le fournil. Il pourra

dire que la pâte est trop ou trop peu collante sans préciser que les conditions hygrométriques du fournil jouent un rôle dans cette réalité. Il s'agit de dimensions totalement incorporées par l'acteur auxquelles il ne prête plus attention, si ce n'est lorsqu'un dysfonctionnement apparaît (panne de ventilation, ouverture de la porte du fournil par un tiers pendant le pétrissage…).

Analyser l'activité d'un acteur consiste à considérer chaque unité élémentaire comme la manifestation d'un signe à plusieurs composantes. Theureau prolonge la décomposition triadique de l'action (ou expérience) de Peirce en proposant un traitement du signe tétradique où il ajoute aux trois éléments de Peirce l'unité élémentaire UE. Nous avons utilisé les composantes du signe tétradique, qui est une réduction opératoire du signe hexadique que nous présentons ensuite. Lorsque nous avons reconstruit le cours d'action de l'enseignant et de l'élève en interaction afin de mettre en évidence les convergences de préoccupations entre ces acteurs. Theureau poursuit ses travaux sur l'activité-signe en proposant un signe à six composantes (Pinsky et Theureau, 1987 ; Theureau, 1992 ; Theureau, Jeffroy et al., 1994). Ces composantes, que nous allons décrire dans la suite de ce paragraphe sont extraites des paroles de l'acteur recueillies lors de l'entretien d'autoconfrontation.

4.4.2.2. Les composantes du signe hexadique

Dans le cadre de ce travail, nous utilisons les six composantes pour reconstruire le cours d'action des enseignants et comprendre les configurations d'activité qui répondent à nos questions de recherche. Le découpage de l'activité par l'enseignant en unités élémentaires (UE) précédemment évoquées (paragraphe précédent) est complété par la documentation des cinq autres composantes du signe :

1) **L'engagement** constitue l'ensemble des préoccupations de l'acteur en fonction des actions passées. Ce sont de pures possibles, en partie indéterminés, hérités des couplages antérieurs. L'engagement traduit les ouvertures/fermetures de ces possibles par l'acteur en situation. Lorsque l'enseignant accueille les élèves devant la porte de la classe, de multiples préoccupations potentielles s'ouvrent à lui. Il va en sélectionner certaines (saluer Erwan, rappeler à Jonas d'enlever sa casquette, féliciter Ambre pour être à l'heure...) selon la situation se présentant à lui. L'engagement est codé par la lettre E et syntaxé de manière homogène selon la structure : verbe d'action à l'infinitif + complément d'objet direct. Par exemple : « Permettre aux élèves de finir le travail ».

2) **L'actualité potentielle** est constituée des attentes de l'acteur à l'instant t en fonction de ses préoccupations et de ce qu'il prend en compte à cet instant. L'acteur délimite ses attentes potentielles en fonction de la situation présente, ce à quoi il s'attend en fonction de son couplage à l'environnement. L'actualité potentielle se code par la lettre A correspondant à l'anticipation de ce qui va advenir immédiatement dans l'activité. Cette composante est exprimée en utilisant une

proposition commençant par « Attentes liées... ». Par exemple : « Attentes liées à la vitesse d'écriture d'un plan de rédaction par les élèves ».

3) **Le référentiel** est constitué par la culture de l'acteur. Il s'agit de ses savoirs, de ses connaissances, de ses capacités, du répertoire d'actions qu'il a à sa disposition grâce à son vécu. Il va sélectionner, dans ce répertoire d'actions possibles héritées de l'histoire des couplages vécus et typifiés, celles qu'il va mobiliser à l'instant t. Le référentiel est codé S et exprimé par une phrase comportant un sujet, un verbe et un complément. Par exemple : « Les élèves ont besoin de temps et d'un plan pour réaliser un écrit narratif ».

4) **Le representamen** est la perturbation prise en compte par l'acteur et qui va modifier son activité. C'est l'événement qui fait signe à l'instant t, ce qui, dans la structure d'attente engagement-attentes- référentiel indiquée dans la suite par l'acronyme EAS et que nous définissons plus loin s'actualise dans la situation. Le representamen est codé R et possède la structure : groupe nominal + adjectif qualificatif. Par exemple : « Le regard surpris des élèves ».

5) **L'interprétant** est la mise en relation du passé et du présent qui, à la suite d'une évaluation normative de l'action élémentaire par l'acteur, va déboucher sur l'élaboration de types, de lois qui dépassent la situation actuelle et font expérience donc apprentissage. L'interprétant est codé I et structuré par la syntaxe : sujet + verbe + compléments. Par exemple : « Pour mener à bien un écrit narratif durant l'heure de cours, les élèves doivent avoir un plan préparé en amont ».

Les composantes EAS font partie du passé, en amont de l'action (Elles correspondent à la priméité de Peirce). Elles constituent la structure d'attente ou de préparation qui englobe l'ensemble des possibles ouverts par l'acteur grâce à son cours d'action passé et jusqu'à l'instant t. R et l'unité élémentaire UE font partie du présent (la secondéité qui dépend du passé). Il s'agit de ce qui se passe à l'instant t, ici et maintenant, du choc, du fait immédiat vécu par l'acteur. I fait partie du futur (la tiercéité liée au passé et au présent). Il constitue la typification de l'action qui dépasse la situation actuelle. Par la suite, I sera inclus dans le référentiel de l'acteur pour son activité à venir.

4.5. Objets théoriques

Les objets théoriques sont des réductions de l'activité individuelle-sociale des acteurs qui permettent de rendre compte de leur activité. Ils ont été développés dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006) pour : 1) porter sur une partie de l'activité des acteurs en favorisant un éclairage particulier, 2) permettre de répondre à des critères de rigueur scientifique et de pertinence du point de vue pratique. Afin de rendre compte de l'activité de l'enseignant dans son environnement propre, augmentée de nos observations et en respectant les postulats du programme de recherche du cours d'action, nous utiliserons deux des quatre objets théoriques de ce programme : le cours d'expérience et le cours d'action. Ces deux objets théoriques sont articulés et intriqués.

L'activité de l'enseignant étant appréhendée comme une totalité dynamique, structurée, signifiante et située, nous devons d'une part accéder à sa conscience préréflexive afin de comprendre son organisation interne à partir des éléments de contexte qu'il a sélectionnés (cours d'expérience), d'autre part rendre lisible l'activité de l'acteur et ses effets sur son environnement en repérant et décrivant les effets extrinsèques du couplage structurel tels que les effets sur les élèves, les occupations de l'espace et du temps par l'enseignant, ses transformations... (cours d'action). Cela implique une coopération particulière de l'acteur avec la chercheure ainsi qu'un travail à la fois d'enquête lors des entretiens mais aussi observation lors des captations et du visionnage de ces dernières. Les deux objets théoriques définis ci-dessous permettent d'analyser l'activité de l'enseignant, de repérer ses récurrences, ses typicalités, ses particularités et de faire émerger de nouvelles connaissances sur l'expertise ordinaire de l'enseignant en classe.

4.5.1. Le cours d'expérience ou l'organisation intrinsèque du cours d'action

Lorsque l'acteur est confronté aux traces filmées et enregistrées de son activité, il accède à la compréhension de son vécu qui fait sens pour lui. Il peut alors montrer, raconter, mimer et commenter ses actions au cours de l'enquête menée avec la chercheure. L'hypothèse qui sous-tend ces séances d'autoconfrontation, est qu'en se confrontant à l'instant t + 1 aux traces de son activité enregistrées à l'instant t, l'acteur accède à sa conscience préréflexive accompagnant son activité à l'instant t, par une remise en situation dynamique (Durand, 2016) à partir d'ancrages que constituent les supports audio-vidéo (Schaeffer, 1999). Le cours d'expérience (Theureau, 2002) est relatif à la dimension intrinsèque du cours d'action. Il correspond au domaine cognitif expérientiel de l'acteur.

Theureau (2002) distingue deux niveaux d'analyse du cours d'expérience : 1) le niveau local qui correspond à la compréhension de la construction située de l'activité à un instant t. Il s'agit de l'unité élémentaire issue du découpage de l'activité et que le chercheur analyse grâce à l'expression du signe hexadique, 2) le niveau global qui correspond à l'enchaînement d'unités élémentaires et permet de reconstruire et de comprendre l'« histoire en cours » de l'acteur engagé dans son activit**é.** Dans notre recherche, l'analyse globale des cours d'expérience des acteurs consiste en des regroupements de séquences locales qui ont eu lieu au cours de différentes séances, dans différentes classes avec différents enseignants. L'analyse globale permet de regrouper des séquences en fonction de caractéristiques communes. Elle permet de regrouper des séquences selon qu'elles correspondent : 1) à une même préoccupation type récurrente d'un enseignant à l'autre, 2) à une convergence des mêmes préoccupations entre l'enseignant et l'élève ou 3) à la même configuration d'activité collective.

4.5.2. Le cours d'action ou l'activité de l'acteur dans un environnement propre

Le cours d'action est « l'activité d'un (ou plusieurs) acteur(s) engagé(s) dans une situation, qui est significative pour ce (ou ces) dernier(s), c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui (ou eux) à tout instant, moyennant des conditions favorables. » (Theureau, 2004, p.48). Le cours d'action est un objet théorique dont la définition repose sur le postulat que le niveau d'activité significatif pour l'acteur est un niveau d'organisation suffisamment autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse pour donner lieu à des observations, descriptions et explications scientifiquement valides et technologiquement utiles. Le cours d'action est une entreprise individuelle-sociale puisqu'il a pour sujet l'activité d'un système immergé dans un environnement, en particulier social.

La définition du cours d'action ouvre sur une analyse particulière des pratiques ; « elle porte sur un ou plusieurs acteurs et ouvre de ce fait sur plusieurs objets théoriques qui donnent lieu à des observations, des descriptions et des explications différentes :

Le cours d'action individuel solitaire (celui d'un acteur isolé) ;

Le cours d'action individuel social (celui d'un acteur agissant sur et avec d'autres acteurs) ;

Le cours d'action collectif (l'articulation des cours d'action individuels). » (Theureau, 2004, pp. 48-49).

L'étude du cours d'action collectif, comme articulation des domaines cognitifs potentiellement consensuels individuels de plusieurs acteurs est essentielle dans cette thèse pour deux raisons : 1) ontologique ; il permet de rendre compte des phénomènes du domaine cognitif qui émergent chez les élèves et les enseignants en tenant compte de leur couplage avec l'environnement de la classe, 2) épistémologique ; il nous permet de recueillir des données en situation de travail afin d'analyser les phénomènes de couplage entre les domaines cognitifs de l'élève et de l'enseignant.

Le cours d'action est une totalité dynamique qui comporte trois niveaux à investiguer : 1) le niveau intrinsèque soit le point de vue de l'acteur (ou la reconstitution de son cours d'expérience), 2) les contraintes extrinsèques inhérentes à l'environnement avec lequel le système interagit, 3) les effets extrinsèques soit les transformations que le cours d'action produit sur l'environnement. Reconstituer le cours d'action de l'enseignant consistera donc à reconstruire son cours d'expérience grâce à la concaténation des unités élémentaires décomposées en utilisant les composantes du signe tétradique ou du signe hexadique et à l'augmenter des observations de son environnement (ethnographiques, matériels, physiques…) et du repérage des effets de ce cours d'action sur le contexte (les élèves, la leçon, l'organisation de la salle et du temps…).

Ayant défini les trois niveaux à investiguer dans le cours d'action de l'acteur, nous pouvons compléter sa définition en ancrant notre propos sur l'aspect fondamental et intrinsèque du cours d'action. Il nous faut pour cela définir le comportement d'un acteur comme la part de son activité qui est manifeste pour un observateur extérieur. Chaque unité de comportement significatif pour l'acteur, c'est-à-dire racontable et commentable par lui à chaque instant est une action (ou communication)

manifeste. Ces actions ou communications s'accompagnent d'interprétations, des unités de discours privé ou public significatif pour l'acteur : « ils me posent un tas de questions, j'y réponds (action) parce que la consigne ne doit pas être claire pour eux (interprétation) » [extrait d'EAC]. Ces actions s'accompagnent également de sentiments, les émotions significatives pour l'acteur : « je me sentais débordée, j'avais juste envie que ça se termine » [extrait d'EAC]. « Ces sentiments, actions, communications et interprétations s'accompagnent aussi de perceptions, proprioceptions et rappels, ou, plus précisément de jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques » (Theureau, 2004, p.54).

Nous pouvons définir alors l'organisation dynamique intrinsèque du cours d'action comme : une totalité dynamique de jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques, d'actions, de communications, de sentiments et d'interprétations d'un (ou plusieurs) acteur(s). (Theureau, 2004, p.55). Il faut compléter cette définition d'une description extrinsèque qui consiste en la description des contraintes et effets dynamiques sur l'organisation intrinsèque de ou des acteur(s) dans son(leur) état, sa(leur)situation et son(leur) référentiel.

La totalité dynamique n'est pas un système puisque, du fait du paradigme de l'enaction ou de l'autopoïèse, les éléments constitutifs de la dynamique du cours d'action ne peuvent pas être définis indépendamment des relations qui existent entre eux.

En résumé

Le **PRCA** s'appuie sur deux hypothèses de structure, les postulats de l'**enaction** et de la conscience préréflexive, et deux hypothèses méthodologiques, la **pensée-signe** et l'**activité-signe**.

Le postulat de l'**enaction** ou **autopoïèse** implique que chaque acteur entretient une relation asymétrique avec son environnement en ce sens qu'à chaque instant, il n'interagit qu'avec la part de l'environnement qui est source de perturbations pour son organisation interne à cet instant. Il en résulte que l'activité humaine peut être considérée comme cognitive, autonome, incarnée, située, individuelle-sociale, techniquement constituée, cultivée et vécue.

Le postulat de la **conscience préréflexive** ou **expérience** est un effet de surface de la dynamique de couplage acteur-environnement. Elle constitue la part montrable, racontable, mimable et commentable de l'activité de l'acteur par lui-même à un observateur extérieur moyennant des conditions favorables.

La **pensée-signe** et **l'activité-signe** sont deux outils méthodologiques qui permettent de reconstruire l'activité de l'acteur grâce aux composantes :

- du signe triadique : Objet – Representamen – Interprétant
- du signe tétradique :
- du signe hexadique : E/A/S-R/UE- I

Possible (ou structure d'attente)	**Présent (ou secondéité)**	**Virtuel (ou tiercéité)**
Engagement/Attentes/Référentiel/ A/S	Representamen/Unité élémentaire R/UE	Interprétant I

Les deux objets théoriques utilisés dans cette recherche sont le **cours d'expérience** et le **cours d'action**

4.6. Configuration d'activité collective (CAC)

4.6.1. Préalable

Chez Theureau (2006, 2009, 2015), les formes typiques de l'activité collective se décrivent grâce à deux objets théoriques :

L'articulation des activités individuelles-sociales soit le niveau inter-individuel avec le repérage de l'articulation des cours d'expérience (ou d'action) individuels en partant de l'expérience des acteurs. Il s'agit de repérer les stabilités et les niveaux de typicité de ces articulations au cours de l'analyse globale de l'activité des acteurs : « Tout au long de l'activité d'un acteur, il y a un processus d'individuation et d'appropriation relativement au monde (corps propre et monde propre), mais aussi relativement à autrui » (Theureau, 2006, p94). Ceci signifie que l'individu étant en permanence en interaction avec d'autres, son activité n'est jamais purement individuelle : « ces autres acteurs participent à cette activité pour autant qu'ils sont pertinents pour l'organisation interne de l'acteur considéré. Cette participation d'autres acteurs fait que l'activité individuelle est en fait individuelle-sociale, ou encore individuelle-collective » (Theureau, 2006, p44).

L'activité sociale-individuelle définie comme l'articulation collective des activités individuelles-sociales et qui consiste à repérer l'organisation de l'activité collective, sa stabilité et son niveau de typicité d'un point de vue extérieur.

Notre objet situe notre recherche au premier niveau de l'activité collective. Il s'agit de documenter l'articulation des activités individuelles-sociales de l'enseignant et des élèves en repérant comment autrui est significatif pour lui. Nous repérons ce qui est significatif pour l'acteur, en documentant les composantes de son activité mise en perspective avec celle de la classe et des autres élèves.

Les points d'articulation entre les activités individuelles-sociales des acteurs (soit entre les cours d'expérience des acteurs), repérés en termes de convergence et de divergence des préoccupations de part et d'autre, permettent de rendre compte d'une CAC d'un point de vue intrinsèque. Ce compte-rendu est complété par les éléments de descriptions extrinsèques de l'activité des acteurs, qui sont autant d'éléments qui, mis en perspective avec ceux décrits en intériorité, permettent de comprendre l'organisation des CAC.

4.6.2. Définition et présupposés

Les configurations d'activité collective correspondent à un niveau de l'activité collective qui tient à la fois de l'individuel et du social. Selon Elias, le terme de configuration a pour but de supprimer la connotation selon laquelle les individus et les sociétés sont substantiellement différents. « Ces deux concepts ne diffèrent que pour un observateur dont le regard se concentrerait un instant sur les individus qui forment un groupe, puis sur le groupe qu'ils forment ensemble. L'étude des groupes humains, qu'ils soient petits ou grands, en tant que configurations, correspond mieux aux données observables que la polarisation habituelle de l'individu et de la société » (Elias, 1991). Observer des configurations d'activité collective consiste à adopter un point de vue général sur la situation à analyser, s'éloignant ainsi de la notion de collectif comme accumulation d'individus aux activités propres, dépendantes et indépendantes de celles des autres. Dans le cas de l'activité collective en classe, ces configurations dynamiques émergent du couplage des cours d'expérience (ou d'action) individuels et s'appuient sur des éléments culturels désignés comme des formats pédagogiques (comme le cours magistral, le cours dialogué, la pratique individuelle supervisée) (Veyrunes, 2011).

Dans le décours de l'activité, il est possible de repérer des configurations successives qui : 1) correspondent à des actions susceptibles d'une « description symbolique acceptable » (Varela, Thompson et Rosch, 1993), c'est-à-dire qui respecte l'autonomie d'action de l'acteur, 2) coïncident avec des empans d'activité plus ou moins vastes, 3) ont un début et une fin, 4) permettent un découpage temporel de l'activité 5) s'organisent dans le temps, 6) provoquent des changements dans l'environnement matériel des acteurs (actions concrètes) et 7) consistent également en la modification de l'état mental de l'acteur lui-même (pensées, interprétations) ou d'autres acteurs dans son environnement (actions de communication) (Theureau, 2004).

L'analyse de l'activité des acteurs grâce à la mise au jour des CAC qui se déploient durant cette activité repose sur trois présupposés essentiels, présentés précédemment dans ce chapitre : 1) il existe un niveau de l'activité de l'acteur, le cours d'action, niveau relativement autonome mais représentatif de son activité qu'il peut montrer, raconter, mimer, commenter moyennant des conditions favorables (Theureau, 2004), 2) l'activité est une construction permanente de signification (Theureau, 2004). Ainsi, les configurations de l'activité collective ne sont comprises qu'à partir du sens que les individus attribuent à leur propre activité et à celle des autres acteurs, 3) l'activité résulte d'un couplage asymétrique avec la situation (Varela, Thompson et Rosch, 1993), au double niveau individuel et collectif. Selon ce présupposé, les acteurs interagissent seulement avec les éléments qui sont significatifs pour eux dans la situation, en fonction de leur culture, de leur cours d'action passé (de leur histoire personnelle) et de la situation elle-même. Ainsi, l'acteur est en permanence engagé

dans la construction d'un « monde propre » prenant en compte des éléments - significatifs de son point de vue - de l'activité d'autrui.

Ainsi, une configuration d'activité collective considère le collectif comme une forme, au sens de Gestalt qui unit les individus, organiquement séparés et localement unis en fonction des situations. Une CAC est une forme d'activité dynamique, présentant de la stabilité, de l'ordre et de la signification.

4.6.3. Configuration scolaire d'activité collective

En classe, une configuration scolaire d'activité collective est « l'activité collective que produit une classe lorsqu'elle est engagée dans une forme de travail scolaire donnée, son efficacité et la nature des interactions entre les individus » (Gal-Petitfaux, 2011, p155). Elle permet de caractériser l'activité collective en classe et de comprendre les processus de construction située sous-jacents à chaque configuration. L'analyse de cette configuration se fait grâce à la reconstitution et à l'articulation des cours d'expérience (ou d'action) individuel-collectif de l'enseignant et des élèves. L'étude des comportements des acteurs et des significations produites par eux-mêmes lors des EAC permet de comprendre le processus de construction des activités individuelles-sociales.

En étudiant les cours d'expérience *a minima* (ou d'action *a maxima*) des acteurs et leurs articulations, nous pouvons identifier les préoccupations des élèves et des enseignants ainsi que les points de convergence et de divergence de ces préoccupations. Lorsque les préoccupations convergent, les interactions se stabilisent. Une CAC orientée vers la mise au travail et son maintien, émerge alors et se déploie. Elle est structurée (par l'enseignant et la complicité ou non des élèves dans cette routine reconnue ou non) et structurante (des activités de chacun) durant sa durée d'existence. Lorsqu'elle se déstructure, une autre CAC peut émerger.

Nous prenons le parti de l'asymétrie dans les processus de structuration des CAC en estimant que dans la majorité des cas de figure en classe, c'est l'activité de l'enseignant qui structure davantage la CAC que celle de l'élève sans nier aucunement le couplage de l'activité des élèves avec celle de l'enseignant dans la dynamique de l'activité collective. Nous assumons ce positionnement selon lequel les deux protagonistes (enseignant et élève) n'ont pas le même statut (malgré l'analyse de leur activité propre au sein de l'activité collective qui est faite).

Nous accordons une attention particulière à l'enseignant car d'une part, notre objet d'étude est de comprendre l'expertise en actes de l'enseignant. D'autre part et cette seconde remarque est directement liée à la première, nous pensons que l'enseignant occupe un rôle particulier (que nous tentons de mettre en évidence dans cette thèse) dans la classe : il organise l'activité collective, génère de l'ordre par son activité et agit pour faire agir les élèves et leur permettre de s'engager et se maintenir au travail.

4.6.4. Configurations de l'activité collective sur le fond culturel des formats pédagogiques

Les configurations de l'activité collective se développent sur un arrière-plan constitué par les « formats pédagogiques », c'est-à-dire les dispositifs du travail en classe caractéristiques de la culture scolaire. Citons à titre d'exemples les deux formats les plus répandus dans la classe, quels que soient la discipline, le système éducatif et le niveau d'enseignement : le cours magistral dialogué (Veyrunes et Saury, 2009) et le travail individuel écrit (Veyrunes, 2012).

Les formats pédagogiques, comme modes d'organisations pédagogiques identifiés et spécifiques se sont construits au cours de l'histoire de l'école et sont véhiculés par la culture de la classe. Ils se reproduisent de génération en génération de manière transparente. Certains formats pédagogiques ont une histoire ancrée depuis les origines de l'enseignement et portent un poids historique et culturel qui incite les acteurs à adopter des actions qui conviennent par force culturelle. Ces formats inscrits de longue date dans l'histoire de l'école génèrent une inertie telle que ces patterns semblent immuables. Un des intérêts à recourir à l'analyse du travail en classe est d'identifier ces dimensions qui deviennent invisibles aux enseignants à force d'être évidentes, du fait notamment du caractère implicite de leur appropriation. En prenant conscience de ces dimensions cachées (Champy-Remoussenard, 2014) de l'organisation de l'activité en classe, l'enseignant prend conscience des contraintes et des offres qui se présentent à lui et qui peuvent devenir des ressources pour le développement de son efficience en classe.

Les formats pédagogiques s'actualisent dans des configurations de l'activité collective (Durand, Saury, et Sève, 2006 ; Veyrunes, 2011) qui unissent les individus de façon dynamique. Développées à partir du concept de configuration sociale (Elias, 1987/1991) qui permet de décrire et de comprendre les relations d'interdépendance entre les individus, ces configurations naissent d'un processus d'auto-organisation de la classe à partir des interactions locales entre les acteurs. Il apparaît alors spontanément un ordre à partir d'un flux d'actions en apparence désordonnées, permettant aux acteurs d'atteindre les buts qui sont les leurs, en fonction des contraintes des situations qu'ils vivent.

Mettre au jour ces configurations d'activité collective permet aux enseignants de les rendre signifiantes pour potentiellement réinterroger les usages, les potentialités en germes mais aussi en formation initiale de les intégrer ensuite à leur référentiel d'actions. En effet, les enseignants n'ont en général qu'une conscience relative d'agir dans ces configurations et de la manière dont leur activité individuelle s'y articule avec celle des autres individus. Pourtant, ces configurations ont un haut degré de généricité lié aux dimensions culturelles et à la pérennité des formats pédagogiques.

Ces configurations étant liées à des dynamiques collectives, l'action de l'enseignant seul n'est pas assurée de les modifier. En effet, l'activité collective ne se configure que partiellement en fonction de la signification que les acteurs attribuent à leur action. Analyser le niveau collectif de l'activité

nécessite donc de dépasser les significations le plus souvent différentes que les individus accordent à leur environnement pour adopter tantôt le point de vue de la configuration, tantôt celui du format pédagogique (Veyrunes, 2015). Ainsi, pour analyser l'activité collective, nous prendrons parfois en considération la CAC sur toute sa durée puisqu'elle constitue un tout cohérent qui donne des éléments de compréhension de l'activité (par exemple, une de nos CAC correspond à la durée pendant laquelle l'enseignant se détache de la classe au travail de façon autonome pour passer du temps près d'un élève afin de le remettre au travail). Pour analyser l'activité collective, nous pourrons d'autres fois considérer un format pédagogique particulier (par exemple, le travail autonome individuel qui permet à l'enseignant de passer du temps avec certains élèves, pour lesquels il juge sa présence nécessaire). Il s'agit alors soit de percevoir le détachement d'une forme sur un fond (par exemple mettre en évidence la distribution temporelle des différents adressages à l'élève durant une séance permet de percevoir l'organisation qui émerge de cette distribution) soit d'identifier un format pédagogique comme dispositif caractéristique d'une culture de métier des enseignants.

L'activité des acteurs s'inscrit dans ces configurations en fonction de règles, d'habitudes incorporées, constitutives des formats pédagogiques et de leur culture de métier. En articulant les données extrinsèques et intrinsèques d'une part et les cours d'action des élèves et de l'enseignant d'autre part, nous pouvons repérer des configurations stables c'est-à-dire des systèmes dynamiques et typiques de l'activité collective en classe.

4.6.5. Éléments d'étude des configurations d'activité collective

Les configurations d'activité collective sont étudiées à partir de plusieurs éléments : 1) les objets (en particulier le cours d'expérience) des cours d'action des individus qui composent la configuration, 2) l'articulation des cours d'expérience des acteurs et en particulier leur convergence et leur divergence, 3) les points d'articulation de la configuration, c'est-à-dire les éléments de la situation qui sont perçus comme significatifs par au moins un élève et l'enseignant. Nous nous attacherons en particulier à décrire les trois catégories de points d'articulation qui caractérisent la configuration de l'activité collective des enseignants de cette recherche : le positionnement de l'enseignant dans la classe, les adressages utilisés et la répartition temporelle des activités collectives et individuelles au cours de la séance, 4) la dynamique de la configuration, en particulier ses tensions et ses mises en équilibre.

4.6.6. Définition des configurations d'activité collective dans cette recherche

Notre recherche est davantage en convergence avec les travaux de chercheurs comme Gal-Petitfaux qui définit la CAC comme l'activité collective que produit la classe engagée dans le travail. Nos travaux sont par certains de leurs aspects en divergence avec les travaux d'autres chercheurs comme Veyrunes pour qui ces configurations dynamiques s'appuient sur des éléments culturels

désignés comme des formats pédagogiques (cours magistral ou travail individuel supervisé par exemple). Forte de l'étude des travaux des chercheurs cités ci-dessus et aux paragraphes 6.1, 6.2 et 6.3, nous définissons les configurations d'activité collective telles que nous les appréhendons dans cette thèse à partir des critères ci-dessous. Ces configurations :

- ✓ se déploient dans la classe,
- ✓ mettent parfois en évidence le comportement d'un individu au sein d'un collectif sans effacer le comportement du collectif,
- ✓ émergent du couplage des cours d'action individuels et rendent possible l'articulation de ces cours d'action,
- ✓ sont une forme organisée et organisante du travail dans la classe au sens où elles permettent l'émergence d'un ordre dans la classe malgré les divergences éventuelles d'actions et de préoccupations de l'enseignant et des élèves,
- ✓ permettent aux acteurs d'agir, de faire agir et d'atteindre les « buts » qui sont les leurs même si elles ne résultent pas explicitement de la volonté ou des décisions des acteurs, enseignants ou élèves,
- ✓ rendent viables le collectif classe et contribuent en retour à structurer l'activité des individus, en particulier des élèves, (quand les acteurs jouent le jeu, elles sont « porteuses » de leurs activités avec des degrés d'autonomie d'action)
- ✓ émergent des actions individuelles-sociales, de leurs articulations inter-individuelles et des préoccupations des individus,
- ✓ émergent selon une approche enactive, c'est-à-dire grâce au couplage action-situation et à la connaissance des significations que l'enseignant et les élèves attribuent à leurs actions,
- ✓ ne se développent pas sur un arrière-plan constitué par les formats pédagogiques utilisés par les enseignants sans pour autant les ignorer,
- ✓ sont liées à un type d'adressage ou de double adressage.

Des éléments propres à articuler ces activités individuelles-sociales sont à repérer dans l'activité et les EAC des acteurs. Nous relevons par exemple des éléments comme : 1) la mise à distance volontaire de l'enseignant lors des temps sans adressage, 2) l'accompagnement par l'enseignant de l'élève lors de phases de mises au travail individuel, 3) la valorisation de l'élève et de ses réponses, 4) le « jeu de dupe » de l'enseignant feignant de croire que les élèves responsables de micro-incivilités sont au travail, 5) la remise au travail des élèves par l'enseignant en ignorant volontairement leurs stratégies d'évitement face au travail.

L'analyse de ces différents facteurs constituant la configuration d'activité collective dans le contexte de la classe permet d'évaluer son potentiel éducatif et sa viabilité pour les acteurs. Afin de réaliser l'analyse des configurations d'activité collective dans notre corpus de données, nous avons choisi cinq catégories génériques de description : 1) la définition de la configuration mettant l'accent sur les types d'adressage qui mettent en lien l'enseignant et les élèves et leur permettent de travailler ensemble, 2) l'inscription spatio-temporelle de la configuration, c'est-à-dire la position dans la classe de l'enseignant au cours de la configuration analysée et la place de cette configuration dans la séance, 3) les niveaux d'analyse de la configuration, c'est-à-dire les cours d'action des acteurs et leur

articulation, 4) l'efficacité de la configuration, c'est-à-dire son potentiel éducatif soit les possibilités des acteurs pour agir ou faire agir et 5) sa viabilité soit le confort qu'en retirent les acteurs.

5. Cadre méthodologique de la recherche

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour notre recherche de terrain. Elle se situe dans les courants scientifiques à la fois de l'anthropologie et de la cognition distribuée. Elle se réfère également à l'organisation écosociale de la classe pour son aspect écologique, culturel, collectif ainsi que pour la prise en compte d'échelles multi-temporelles. Ce dernier critère permet de décrire l'activité à différents niveaux.

Notre méthodologie s'adosse au cadre théorique du PRCA, utilise les objets théoriques présentés au chapitre précédent à travers des outils méthodologiques créés pour cette recherche. Comme notre corpus de données comporte des multi-données, extrinsèques et intrinsèques, le programme de recherche du cours d'action offre un cadre théorique approprié pour articuler ces données multiples. Il donne à voir ce que la seule observation laisse invisible : l'explication et la justification de configurations d'activité et d'organisation utilisées par les enseignants. Ainsi, nous accédons aux intentions de l'enseignant concernant l'activité des élèves au cours de sa propre activité. Nous recueillons sa conscience préréflexive au moment d'agir et l'actualisation de ses préoccupations en fonction de l'évolution de l'activité des élèves. La réciproque est vraie : lors des entretiens, les élèves nous éclairent sur leurs agissements et leurs préoccupations, nous révélant ainsi les effets de l'activité de l'enseignant sur la leur.

La conception et la mise en œuvre de cette méthodologie de recherche ont été pensées en amont de la collecte de données, testées sur les deux premiers enregistrements et adaptées. Différents facteurs ont été sources d'ajustements : 1) les annulations d'entretiens avec les élèves du fait de la Covid 19 (élèves cas contact, testés positifs au virus ou malades), 2) la synchronisation des emplois du temps entre les acteurs de la recherche et la chercheure qui enseignait dans un lycée voisin à temps plein à cette période, 3) la disponibilité des salles pour les entretiens avec les élèves.

Ce chapitre commence avec la présentation du contexte du recueil des données. Il présente ensuite les caractéristiques de notre observatoire articulant des données extrinsèques et intrinsèques tout en garantissant un traitement des données scientifiquement rigoureux. Ce chapitre précise la méthode utilisée lors du traitement des données pour faire réémerger (ré-enacter) non seulement les couplages d'activité existant entre les acteurs, entre les acteurs et leur environnement mais également pour mettre en évidence les préoccupations typiques repérées dans les *verbatim* des enseignants et des élèves.

5.1. Contexte et participants à la recherche

5.1.1. Contexte du recueil des données

Selon Theureau (2004, p 70), le fait que le recueil des données se fasse sur le terrain et non en laboratoire implique une interaction entre les acteurs et le chercheur. Cette interaction ne peut être ni

stérilisée, ni stéréotypée, ce qui desservirait le processus de recueil de données et donc de traitement par la suite. En effet, empêcher l'interaction acteurs/chercheur par une forme de distance permanente, de recueil « mécanique » des informations ou d'absence de dialogue stériliserait le processus même de connaissance (Devereux, 1980). De même, l'interaction acteurs/chercheur, parce qu'elle est incarnée et vécue par des êtres humains aussi uniques que différents ne peut pas « entrer dans un cadre » immuable et être ainsi stéréotypée.

Dans notre cas, cette interaction a été rendue d'autant plus particulière que nous avions enseigné dans l'établissement l'année précédant le début du recueil des données. Cette réalité a été aidante : 1) pour prendre contact avec la direction et les enseignants, 2) parce que nous avions de bonnes relations avec les enseignants. Ces derniers ont très vite accepté et donné du temps pour notre projet, 3) d'un point de vue ethnographique puisque nous connaissions certaines des situations scolaires des élèves que nous avions nous-même eu en classe, 4) parce qu'il nous a été facile de nous imprégner de l'ambiance des classes, de comprendre leur réalité (notamment en classe de SEGPA, Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) et celle de l'établissement, y étant déjà acculturée.

Cette connaissance préalable du lieu et du contexte dans lesquels allaient se faire les enregistrements nous ont permis de nous affranchir « d'une partie de l'analyse ethnographique préalable (créant le minimum de partage culturel […] et permettant une familiarisation entre acteurs et observateurs-interlocuteurs) » (Theureau, 2010, p 302).

Cependant, la connaissance que nous avions du terrain a pu desservir notre objectif de recherche et en particulier d'objectivité scientifique puisque : 1) nous avions enseigné à une trentaine d'élèves que nous avons filmés par la suite pour les besoins de cette thèse. Il était donc fondamental que nous restions vigilante à ne pas mobiliser nos éventuels *a priori* sur les élèves, 2) l'amitié et l'admiration que nous avions pour les enseignants filmés pouvaient impliquer une description partiale de leur activité en classe, 3) il pouvait être plus difficile d'être surprise au sens d'avoir un point de vue décalé face à des situations familières puisqu'elles étaient déjà incorporées en tant que professionnelle.

Concernant l'objectivité face aux élèves et aux enseignants que nous connaissions et face à leur activité, nous sommes restée aussi attentive que possible durant les entretiens et lors du traitement de nos données. Il était fondamental que nous restions dans notre rôle d'observatrice et de chercheure sans convoquer les sentiments et les liens que nous avions tissés au préalable avec les acteurs. Nous pouvions par contre nous servir de cette connaissance à des fins anthropologiques, pour éclairer un comportement inter-individuel, ayant par exemple connaissance des liens entre deux élèves. Comme observateur participant, nous étions le médium principal de ce recueil d'informations, notre perception de la situation pouvait donc être mise à caution (Pandraud, 2013). Notre connaissance d'une partie

des acteurs et le risque de subjectivité inhérent se conjugue à l'effet chercheur, augmentant ainsi les biais d'analyse de l'activité. Selon Carnus, l'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes influe sur trois types de données :« le comportement du sujet, les perturbations induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation, le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses décisions » (Carnus, 2007, p. 12.).

Cette recherche a débuté le 28 août 2020 par un rendez-vous avec la cheffe d'établissement et son adjointe. Nous leur avons présenté l'objet de la recherche, les objectifs et le protocole. Nous avons également visé avec elles la liste des enseignants que nous avions pressentis selon le protocole décrit dans le paragraphe suivant. Nous avons établi les règles de fonctionnement vis-à-vis de l'établissement : 1) prévenir par mail la cheffe d'établissement de notre venue pour les enregistrements, 2) lui faire une à deux fois par an un point de l'avancement des travaux afin qu'elle puisse communiquer sur cette recherche au besoin, 3) renseigner les parents, les élèves et les enseignants du déroulement et du but de notre recherche, 4) faire signer la charte de droit à l'image et l'autorisation de captation de la voix aux parents d'élèves et aux enseignants.

5.1.2. Enseignants participants

Durant la première semaine de septembre 2020, nous avons rencontré les cinq enseignants restant sur la liste préétablie et validée par la direction. Nous nous sommes heurtés au refus de deux enseignants du fait de leur état de santé.

Les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche étaient donc au nombre de trois, une femme et deux hommes. Ils sont tous titulaires de leur poste depuis plus de cinq années (respectivement 23 ans, 9 ans et 5 ans) et enseignent respectivement le français, l'histoire-géographie et l'éducation morale et civique ainsi que le français, les mathématiques et l'anglais pour l'enseignant spécialisé intervenant en classes de SEGPA. Pour ce dernier, les enregistrements en classe ont eu lieu uniquement durant les séances de mathématiques pour des raisons de concordance entre nos emplois du temps. Ces enseignants volontaires ont été repérés grâce à différents critères : subjectifs, scientifiques et objectifs.

Les critères subjectifs portaient notamment sur la reconnaissance dont ces enseignants bénéficiaient auprès de la cheffe d'établissement, des élèves et des parents. Ayant nous-même travaillé dans cet établissement, des noms d'enseignants étaient régulièrement évoqués de façon élogieuse lors de discussions impromptues, lors d'échanges entre élèves « saisis au vol » dans les couloirs, en classe ou lors des rencontres parents-professeurs. Les éloges concernaient la façon d'enseigner qui « mettait en confiance », qui « ne piégeait pas », qui « permettait de retenir la

séance », qui « donnait envie de revenir » ou « qui portait l'espoir d'avoir encore ce prof cette année ».

Concernant les critères scientifiques, nous avons croisé les résultats des recherches sur les enseignants experts, compétents (Tochon, 1993 ; Rogalski, 2004 ; Altet, 1996 ; Rey, 2012) ou réussissants (Vors, 2010 ; Hicks, Glasgow, McNary, 2004 ; Chandra, 2015) avec les informations recueillies grâce à notre connaissance des enseignants de l'établissement pour avoir travaillé avec eux et/ou les avoir entendus enseigner comme « voisin » de salle ou pour avoir vu les traces de leur activité *via* des documents partagés ou des cahiers d'élèves.

Les critères objectifs correspondaient au nombre d'exclusions de cours, de retenues et d'incidents en classe ayant entraîné un rapport à la vie scolaire, concernant les séances avec ces enseignants et mises en perspective avec celles concernant les autres enseignants de la classe.

Le tableau suivant (Tableau 1) donne quelques-unes des caractéristiques de ces enseignants. Il présente également le nombre de retenues (surlignées en jaune) et d'exclusions de cours (surlignées en bleu) comptabilisées par l'ensemble des élèves de la classe du fait de l'ensemble de l'équipe pédagogique (colonne 7) et des enseignants acteurs de la recherche (colonne 8) durant le trimestre en cours ou précédant lorsque nous filmions en début de trimestre.

Tableau 1 *Tableau récapitulatif des sanctions et punitions totales reçues par chaque classe par rapport à celles données par les enseignants filmés*

Enseignant filmé	Ancienneté dans le poste	Matière enseignée	Classe concernée	Effectif de la classe	Nombre de séances filmées	Nombre de punitions totales durant le trimestre Retenue/Exclusion	Nombre de punitions données par l'enseignant filmé durant le trimestre Retenue/Exclusion
Youness	5 ans	Mathématiques (SEGPA)	4.1.1	12	2	14/6	0/0
			4.1.2	12	2	25/7	1/0
			3.1.1	14	1	7/9	0/0
			3.1.3	14	1	17/27	0/0
Nadège	23 ans	Français	3.4	23	1	2/0	0/0
			4.6	24	3	20/1	0/0
			6.4	24	2	23/1	1/0
Pierre	9 ans	Histoire-géographie EMC	5.6	23	1	5/3	0/0
			6.7	17	1	13/2	0/0

Dans chaque classe, nous observons une nette différence entre le nombre de sanctions émanant de l'ensemble des enseignants et le nombre émanant de l'enseignant acteur de la recherche. Les équipes de classe générale sont constituées de dix enseignants en moyenne, tandis que celles des classes de SEGPA comptent sept enseignants en moyenne (les élèves ayant trois enseignants spécialisés et quatre enseignants pour les sciences, la technologie et l'EPS). Ainsi, en tenant compte

de l'absence quasi totale de sanctions émanant de l'enseignant acteur de la recherche, chaque enseignant de l'équipe pédagogique des classes générales a donné en moyenne 1 à 2 sanctions à chaque classe durant le trimestre (étant donné la date à laquelle ont été enregistrées les séances, il s'agit majoritairement du premier trimestre). Pour les classes de SEGPA, il s'agit de 4 à 7 sanctions en moyenne données aux élèves de la classe durant le trimestre.

5.1.3. Elèves participants

Les classes filmées lors des 15 séances étaient au nombre de 9. Il s'agissait de classes de 6ème, 5ème, 4ème et de 3ème générales, de 4ème et de 3ème SEGPA. Chaque classe comptait entre 14 et 24 élèves. Les élèves et leurs parents ayant été informés de la recherche par écrit (courrier en annexe), ils ont tous renvoyé le document autorisant ou non la captation de la voix et de l'image de leur enfant. Quatre élèves sur l'ensemble de la cohorte de 163 élèves ont été placés hors du champ de la caméra du fait du refus de captation de la part des parents. Le choix des élèves reçus en entretien s'est fait en fonction de leur présence et de leurs actions au cours des configurations d'activité étudiées. Les élèves qui étaient acteurs de ces moments du fait de leurs interventions ou de leurs interactions avec l'enseignant et qui avaient l'autorisation par les parents d'être filmés étaient sollicités pour un entretien après l'enregistrement en classe. Ils ont tous accepté d'y participer.

Tableau 2 *Tableau récapitulatif du nombre d'élèves autoconfrontés par classe*

Enseignant	Matière enseignée	Classe concernée	Effectif de la classe	Nombre d'élèves autoconfrontés
Youness	Mathématiques (SEGPA)	4.1.1	12	6
		4.1.2	12	6
		3.1.1	14	4
		3.1.3	14	10
Nadège	Français	3.4	23	4
		4.6	24	5
		6.4	24	5
Pierre	Histoire-géographie EMC	5.6	23	4
		6.7	17	4
			Total	48

Lorsque plusieurs enregistrements concernaient des séances de la même classe, si les mêmes élèves étaient confrontés à plusieurs reprises, leur intervention n'a été comptabilisée qu'une seule fois.

5.1.4. Choix du cadre éthique

Comme dans toute recherche scientifique, il est nécessaire d'adopter un cadre éthique clairement établi afin de rendre cette recherche rigoureuse, scientifique, reproductible et donc féconde en résultats. L'interaction humaine inhérente au fait que nos travaux se situent dans le champ de l'anthropologie implique que les problèmes théoriques et épistémologiques sont imbriqués avec les

problèmes éthiques (Theureau, 2004). Dans notre cas, un problème éthique majeur s'est posé dès le début de la recherche, lors du choix des enseignants qui pourraient participer à notre recherche.

Nous cherchions et avons recensé des enseignants qui enseignaient et permettaient aux élèves d'apprendre dans des conditions sereines, sans punir, sans exclure et sans manifestation ostentatoire d'autorité. Afin de pouvoir comparer les résultats obtenus avec ces enseignants, nous aurions pu filmer également d'autres enseignants de l'établissement. Nous aurions pu les recenser : 1) en fonction du nombre de plaintes de parents d'élèves reçues par la cheffe d'établissement à l'encontre de ces enseignants, 2) en demandant à la vie scolaire les noms des enseignants cumulant le plus de sanctions données, 3) parce que nous les entendions crier à travers les cloisons des salles de classe lorsque nous enseignions à proximité de tels collègues ou qu'ils avaient la réputation de crier, 4) parce qu'ils enseignaient dans les mêmes classes que les enseignants repérés initialement.

D'un point de vue éthique, il nous a paru inconcevable d'adopter une telle démarche contrastive ou comparative et d'établir en même temps un rapport de confiance avec les enseignants concernés. Nous aurions pu malgré tout partir de ce constat pour les accompagner dans des transformations effectives. Ce choix n'a pas été fait car : 1) notre objet de recherche est de comprendre l'expertise enseignante en actes et non de la développer, 2) établir un cadre suffisamment sécurisé pour permettre aux enseignants d'accepter un tel accompagnement hors du cadre « officiel » de formation aurait demandé du temps et l'appui *a minima* de la cheffe d'établissement. Nous aurions pu également suivre une classe sur quelques mois et filmer chaque séance avec les différents enseignants. Nous ne l'avons pas fait pour trois raisons : 1) les enseignants repérés comme experts n'enseignaient pas dans les mêmes classes, cela aurait donc multiplié le nombre de captations, 2) nous aurions dû filmer de nombreuses heures de cours avec d'autres enseignants dont les pratiques de classe ne nous permettaient pas de répondre à nos questions de recherche, 3) nous aurions dû séparer les résultats obtenus avec les deux types d'enseignants. Nous aurions alors eu des difficultés à présenter aux acteurs les résultats de nos recherches sans que les enseignants ne perçoivent ce contraste. L'équipe pédagogique aurait pu se retrouver dans une position clivante avec, et pour caricaturer, d'un côté, les enseignants « experts » ou « réussissants » et de l'autre les « novices », « non experts » ou « non réussissants ».

Pour préserver les termes de notre objet de recherche, préserver les enseignants et l'équipe pédagogique, nous avons donc fait le choix de ne filmer que les enseignants qui répondaient aux critères de notre objet.

5.1.5. Mise en place du contrat éthique

Nous avons dû réaliser un contrat le plus explicite possible avec les acteurs. Afin de garantir le cadre éthique de cette recherche et de l'expliciter aux personnes engagées dans le projet, nous

l'avons présenté lors d'un entretien avec la cheffe d'établissement et son adjointe ainsi qu'aux enseignants volontaires. Une note écrite a été fournie à la cheffe d'établissement afin de présenter les différentes notions, buts et méthodes essentiels de l'étude. Avant chaque venue de la chercheure dans l'établissement, elle était avertie de la date et de l'horaire de la captation en classe et de ceux des entretiens d'autoconfrontation. Le projet a été présenté aux élèves et à leurs parents grâce à un courrier écrit par la chercheure. Ils y ont trouvé une information sur les objectifs de la recherche, le cadre dans lequel elle serait diffusée, leur droit à refuser la captation audio et vidéo de leur enfant et leur droit à demander le retrait des extraits sur lesquels apparaissaient leur enfant à tout instant du recueil de données comme par la suite. Ils ont signé une autorisation de captation de la voix et de l'image de leur enfant.

En ce qui concerne les enseignants, nous nous sommes engagés à montrer les extraits vidéo qu'ils souhaiteraient revoir à tout moment et sans limite de temps. Nous les avons tenus informés de l'avancement de nos travaux en effectuant des points d'étape bisannuels, incluant le partage de notre actualité (communication dans des colloques ou publication d'articles) jusqu'au rendu final du manuscrit auquel ils ont eu accès.

Nous avons également proposé à la cheffe d'établissement de venir présenter ce travail au conseil d'administration afin d'informer ses membres (élèves, parents, membres de la communauté éducative, membre des collectivités et de la société civile) du projet et des résultats issus de cette recherche. Cette proposition avait pour but de tenir informé les membres du conseil d'administration d'un point de l'actualité de l'établissement. Elle était aussi pour nous l'occasion de mettre en avant auprès d'un collectif issu de différents horizons l'existence dans ce collège de pratiques stimulantes pour une réflexivité individuelle mais aussi collective. Le conseil d'administration étant composé de membres de la communauté éducative et de membres extérieurs à cette communauté, la formation, la profession ou le vécu personnel de chacun leur confère une sensibilité à l'école et aux apprentissages qui leur est propre. Leur faire part de notre recherche, de son avancement et de ses résultats aurait pu être l'occasion d'une réflexion collective sur les pratiques enseignantes dans l'établissement. Cette réflexion aurait pu avoir pour but de mettre en lumière les différentes approches pédagogiques dans les différentes classes et dans les différentes matières à des fins de partages de pratiques par exemple. La temporalité était un facteur favorisant une telle réflexivité car l'établissement venait d'être évalué (durant le premier trimestre 2020) et avait reçu le compte-rendu de cette évaluation. Il se trouve que pour des raisons indépendantes de notre volonté, la proposition de présentation au conseil d'administration n'a pas été saisie par l'équipe de direction.

5.2. Recueil des données

5.2.1. Une phase ethnographique préalable

Les acteurs filmés sont avant tout des êtres humains, physiquement et cognitivement déterminés. Lors de chaque interaction avec eux, initialement comme tout au long du recueil des données ou lors des retours que nous leur faisions, nous avions en tête cette réalité anthropologique. Nous avions ainsi une courte phase d'interaction informelle où nous pouvions évaluer sommairement dans quel état physique, émotionnel et cognitif ils se trouvaient. Il nous est arrivé de prendre le temps, malgré le contexte temporel toujours très contraint, de discuter avec quelques élèves ou avec les enseignants d'événements qui avaient eu lieu dans la journée ou la semaine précédant un enregistrement ou un entretien et qui impactaient leur disponibilité ou leur concentration.

Dans cette recherche, l'homme est le sujet d'étude comme être produisant de l'activité sociale, personnelle et cognitive. Nous avons cherché tout au long de ce travail à rendre intelligible une activité qui est *a priori* étrange parce qu'étrangère aux pratiques habituelles et à la plupart des connaissances produites sur le sujet de l'activité enseignante en classe. L'activité de chaque acteur a été appréhendée comme subjective puisque propre au sujet lui-même. À ce titre, elle apparaît plus ou moins compréhensible pour les autres acteurs, selon leur degré d'acculturation. Notre travail a consisté à rendre objective l'activité des acteurs, au sens où nous avons considéré l'être humain comme objet de savoir nous permettant de comprendre les actions, les activités et les configurations d'activité des acteurs impliqués dans la recherche. En particulier, reprenant à notre compte les travaux de Thievenaz (2022), nous avons cherché à repérer et objectiver les processus anodins qui constituent l'activité du sujet et contribuent à l'élaboration de son expérience. Les entretiens avec les acteurs nous ont ainsi permis de rendre intelligibles des événements minuscules et des micro-transformations situées qui se réalisaient de façon silencieuse dans et par la conduite de l'action des acteurs en classe (Thievenaz, 2022).

Au cours de cette thèse, notre double statut d'enseignante et de chercheure nous a permis des interrogations et des prises de conscience quant à notre propre activité professionnelle. Du fait de notre réalité d'enseignante, certains des événements et des transformations dont nous avons été témoin durant le recueil des données ont fait écho à notre propre expérience en classe. Nous y étions déjà sensibilisée, les ayant vécus, conscientisés et les ayant incorporés à notre propre pratique. D'autres événements, soit parce qu'ils étaient pour nous transparents jusque-là ou parce que nous n'y étions pas sensible ont émergé dans notre conscience au cours de cette recherche, en particulier durant les EAC. De ces événements nouveaux pour nous, nous retenons en particulier la possible dichotomie entre les attitudes des élèves et les préoccupations qui les habitaient au même instant. Même si nous le ressentions parfois, nous n'avions pas complètement conscience du décalage qu'il peut exister entre les deux. Nous avons réalisé grâce à ce travail, combien l'interprétation enseignante d'une posture d'élève pouvait être erronée et éloignée de la réalité de l'élève. Notre position de chercheure nous a indubitablement fait évoluer comme chercheure mais aussi comme enseignante grâce aux

questionnements posés par l'observation et l'analyse de l'activité des acteurs filmés en classe mais aussi lors des EAC. Ces constats ont également contribué à la construction de notre méthodologie.

Dans le prolongement de cet attachement à rendre intelligible l'activité humaine circonscrite à la classe et dans un souci permanent de considération de la réalité des autres, nous sommes consciente que la diversité de nos sources est une richesse afin de mieux tenir compte des multiples registres et stratifications du réel social que nous étudions (Azéma, 2015). Dès le début de l'enquête, au moment du choix des enseignants, nous avons recueilli à la fois des données extrinsèques et intrinsèques. Les données extrinsèques ont pu être complétées grâce aux informations préalables données par l'enseignant (Figure 5) constitutives pour partie des données ethnographiques.

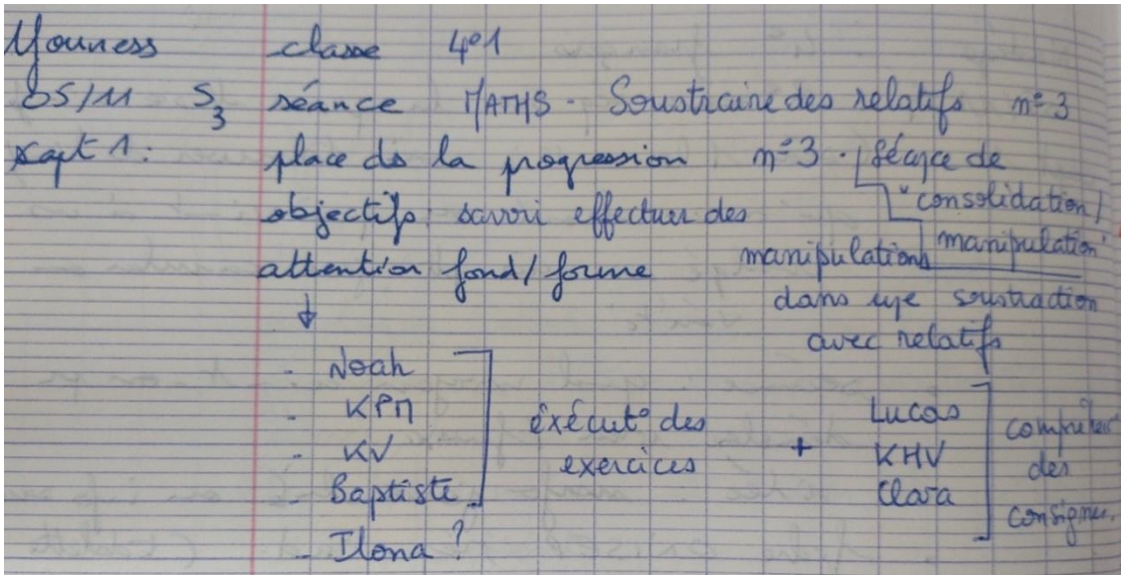


Figure 4 *Notes ethnographiques fournies par l'enseignant avant la séance*

Le reste des notes ethnographiques qui ont été consignées dans notre carnet de bord l'ont été dans d'autres circonstances :1) lors des enregistrements en classe où nous avons noté l'organisation de la séance, nos émotions, nos ressentis et nos remarques personnelles au cours de la séance, 2) lors du visionnage de l'enregistrement au cours duquel nous nous sommes replongée dans les traces de l'activité et avons reconvoqué nos préoccupations en situation afin de repérer de l'activité propice à éclairer notre compréhension du vécu des acteurs, 3) lors des entretiens au cours desquels nous avons systématiquement cherché à coopérer avec les acteurs afin de former une dyade favorisant la compréhension de l'activité. Ces notes constituent le point de vue de la chercheure engagée dans la dyade acteur/chercheure et donc actrice de fait dans la recherche de terrain.

L'enquête de terrain implique une interaction entre l'acteur et le chercheur qui forment alors cette dyade où chacun est capable de dire : « et c'est cela que je perçois » (Devereux, 1980, p.61). Ainsi, dans le but de faire fructifier cette dyade, nous avons veillé à intégrer l'acteur au processus de connaissance de son propre comportement. Ce souci permanent de prendre en compte le point de vue de l'acteur (enseignant ou élève) par la chercheure va au-delà des moments de recueil de sa conscience

préréflexive (Azéma, Secheppet et Mottaz, 2020). Il concerne également les moments d'observations en classe où la chercheure entend et recueille l'expérience que l'enseignant exprime et relate à voix haute dans son carnet de bord. En considérant cette collaboration entre les enseignants et la chercheure, nous nous plaçons dans une approche de la recherche articulant une double expertise : 1) l'opportunité donnée aux enseignants de se professionnaliser grâce à l'analyse de leur travail par la chercheure, 2) la possibilité qui leur est donnée de choisir de s'engager dans cette interaction, dans cette analyse et de s'y former (Durand, Filliettaz, 2009).

Les enseignants filmés nous ont témoigné de la possibilité de gagner en professionnalité grâce à leur participation à cette recherche. Parallèlement, nous avons souhaité, à titre expérimental, proposer des temps d'analyse de l'activité aux enseignants volontaires de l'établissement. Un groupe de huit personnes s'est constitué spontanément et a vécu trois séances de deux heures d'analyse de l'activité. Ce groupe s'est dissout du fait de l'absence de temps dédié à cette activité. De ce fait, la possibilité de se retrouver en-dehors des heures de classe de chacun a été impossible.

Un autre groupe d'analyse de l'activité, dans un autre établissement, a été mis en place à la demande de sa cheffe d'établissement. Ce groupe fonctionne à raison de deux heures par mois depuis janvier 2023. Il fait actuellement (pour l'année scolaire 2024-2025) partie d'un projet NEFLE (Notre École Faisons La Ensemble).

Ces deux expérimentations ont vu le jour du fait de notre appétence à réfléchir, stabiliser ou faire évoluer les pratiques enseignantes ainsi que grâce à la volonté des enseignants constitutifs du groupe de travail de développer leur professionnalité. La volonté de la cheffe d'établissement du second établissement de rendre ce projet réaliste et réalisable a été l'une des clés de réussite du projet. Ces expérimentations sont des opportunités de formation pour les enseignants comme pour notre propre pratique et s'inscrivent dans le volet transformatif du PRCA. Elles ne font cependant pas l'objet d'une analyse dans cette thèse qui prend en compte uniquement l'aspect épistémologique du PRCA.

Étant donné que dans le cadre du PRCA il existe une phase ethnographique préalable qui regroupe les méthodes de production des données propres à l'enquête de terrain en anthropologie, nous avons collecté les informations données par les enseignants avant la séance mais aussi juste après. Ces remarques « à chaud » ont été un facteur de sélection de certains extraits de corpus permettant de réaliser une partie des entretiens d'autoconfrontation. En effet, lorsque les enseignants nous faisaient un retour sur leur activité juste après une séance, il s'agissait de remarques concernant des déceptions (« là, je me suis sentie piégée au tableau, sans pouvoir me déplacer), des étonnements (« je ne m'attendais pas à ce qu'ils ne comprennent pas ») ou des sentiments de réussite (« quand j'ai vu qu'il avait réussi et qu'il avait la validation de la classe, j'étais vraiment content »). Nous nous mettions alors d'accord avec l'enseignant pour interroger ces moments d'activité en

autoconfrontation afin de les comprendre. Cette possibilité dans le choix d'extraits de corpus est malgré tout restée minoritaire par rapport au choix des extraits par la chercheure.

Selon Theureau (2006, p.152) la phase ethnographique préalable a une triple vocation : 1) le maintien de l'étonnement par un jeu de proximité/distance avec le contexte de la recherche, 2) la préparation des objets d'étude et des méthodes d'observation-enregistrement (notamment par l'établissement d'une relation de confiance et de collaboration visant la compréhension de l'activité explorée), et 3) l'apport de données sur les corps et les corps propres, les situations et les cultures. Ainsi, nous avons assisté à deux séances en classe sans enregistrer, en restant silencieuse au fond de la salle et en prenant simplement des notes dans notre carnet de bord (chronologie de la séance, actions et activités de l'enseignant et des élèves perçues par la chercheure, gestes, configurations d'activité et modalités d'actions remarquées et qui semblaient répondre à certaines de nos hypothèses de recherche initiales).

Cette démarche préalable nous a permis : 1) de nous « étonner » de certaines situations contre-intuitives malgré notre propre expérience. Nous citerons par exemple la remise au travail d'élèves agités grâce à l'intervention silencieuse et efficace de l'enseignant, sans que la classe ne semble remarquer cette action ou l'absence d'événements perturbant le cours du travail de la classe alors même que nous observions des classes éruptives, 2) d'affiner notre méthodologie pour les prochaines séances d'observation-enregistrement en classe comme la position de la caméra ou celle des élèves dont les parents ont refusé l'enregistrement de l'image de leur enfant, 3) de recueillir les premières impressions des enseignants quant à notre présence et sur l'impact qu'elle a eu ou semble avoir eu sur le déroulement de la séance de leur point de vue.

Ces séances préparatoires nous ont aussi permis de collecter des premiers éléments de réponse à nos hypothèses initiales comme le lien semblant exister entre l'ambiance sereine dans la classe et l'engagement *a priori* spontané des élèves pour interagir avec l'enseignant ou comme la capacité des enseignants à faire travailler les élèves sans exercer un contrôle autoritaire sur la classe. Ces séances nous ont aussi permis de faire émerger de nouvelles hypothèses de recherche comme la prépondérance des adressages individuels de l'enseignant aux élèves ou le fait que les enseignants semblaient être partout à la fois.

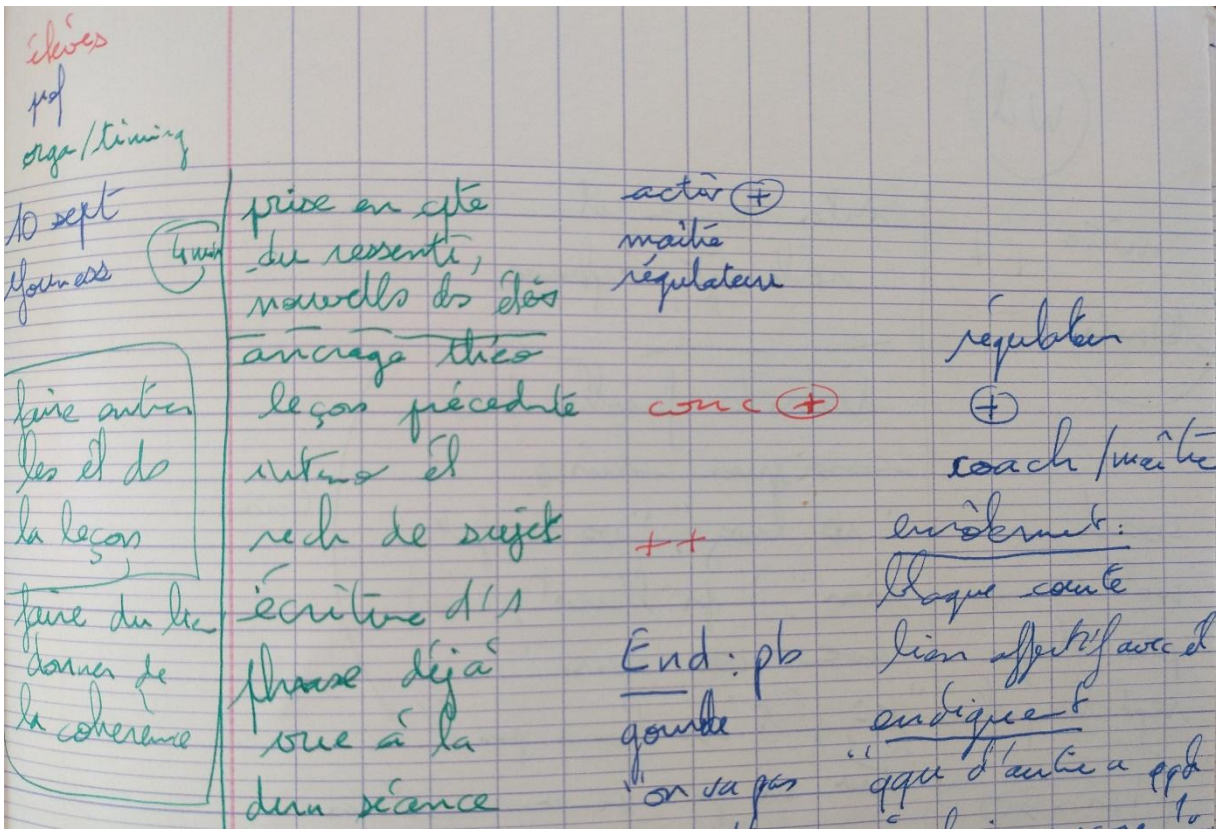


Figure 5 *Extrait du carnet de bord de la chercheure*

Notre carnet de bord (Figure 6), débuté lors de ces premières séances en immersion dans la classe, s'est enrichi tout au long des séances d'enregistrement. Nous avons ainsi collecté des informations sur les situations et les cultures des acteurs durant toute la durée de notre enquête (Theureau, 2006, p. 152). Nous avons relevé de façon systématique le nombre d'élèves et leur disposition dans la classe, repéré l'emplacement du ou des tableaux, du bureau et de l'ordinateur, repéré les élèves rencontrant des problèmes de connexion lorsque le travail était à faire sur la tablette numérique, consigné dans notre carnet de bord les modalités de travail (en classe entière, en groupes ou individuellement), la qualité du son, de l'image et de la luminosité de la salle lorsque l'enseignant projetait une vidéo, un schéma ou une image.

5.2.2. Recueil des données en classe

Le corpus de données de cette recherche comporte des données d'observation *via* l'enregistrement de 15 séances en classe d'une durée de 55 minutes chacune et de données d'autoconfrontation *via* l'enregistrement de 15 entretiens d'une durée de 50 min à 1h15min avec l'enseignant concerné par la captation en classe et de 14 entretiens d'autoconfrontation d'une durée de 45min à 1h10min avec 2 à 10 élèves de la classe filmée au préalable. Seules 14 séances accompagnées de 14 entretiens avec les enseignants et 13 entretiens avec les élèves ont été analysés car un dossier comportant la séance enregistrée et les entretiens correspondant a été effacé suite à une erreur de manipulation du dispositif ayant servi aux captations.

Les enregistrements en classe, constitutifs du corpus de données d'observations ont été effectués en continu afin de ne pas briser la dynamique du cours d'action (Theureau, 2004, p.75). Le matériel utilisé (Figures 7 et 8) était un microphone sans fil UHF et un appareil photo Canon Reflex EOS 850D.



Figure 6 *Emetteur/récepteur HF utilisés pour le recueil des données audiographiques*



Figure 7 *Appareil photographique utilisé pour le recueil des données vidéographiques*

Le microphone a été fixé sur l'enseignant de façon à ce qu'il soit à hauteur des élèves assis lorsque l'enseignant était près d'eux, en restant debout ou en s'accroupissant, c'est-à-dire qu'il était fixé au milieu du torse de l'enseignant. L'appareil photo a été posé sur un pied télescopique et placé dans un angle de la salle de classe afin de filmer l'ensemble des élèves sauf les élèves pour lesquels nous n'avions pas l'autorisation de captation. Ces derniers ont été placés de façon à ne pas apparaître à l'image. Il a été choisi de filmer en statique et en champ large pour ne pas avoir à nous déplacer dans la salle et risquer de perturber le cours de l'activité de la classe. Nous n'étions pas équipée de dispositifs permettant de filmer ce que regardait l'enseignant. Ceci ne nous a pas permis de relever de façon précise et exhaustive les regards (direction et expression) pour les exploiter par la suite. Nous avons utilisé l'application « sonomètre » de notre smartphone pour relever le niveau sonore. Il a systématiquement été placé à côté de l'appareil photo, ce qui a permis d'obtenir une mesure du niveau sonore moyen pour chaque séance. Nous avons pu comparer les résultats d'une séance à l'autre pour savoir où se situait le « bruit » de chaque séance par rapport aux références de niveau sonore (chuchotements, pièce calme, conversation, musique forte, moteur de moto et seuil de douleur). Il ne nous est pas apparu judicieux et scientifiquement fiable d'exploiter le graphique

représentant le niveau sonore au cours de la séance car les sources de variation étaient multiples (appel d'un élève, échange entre l'enseignant et l'élève à côté du point d'enregistrement ou plus loin, projection d'un extrait de film, bruits de travaux proches de la cloison à côté du point d'enregistrement, bruits de la classe voisine, éclats de voix ponctuels émanant de la classe voisine…). Le niveau relevé dans la classe vide était en moyenne de 35 dB. Le niveau sonore moyen durant les séances enregistrées étaient de 53 dB ce qui correspond à une classe calme (Levain et al., 2015). Nous pouvons dire que les classes observées sont calmes mais est-ce qu'elles le sont parce qu'elles travaillent ou parce que les élèves ont peur de l'enseignant qui exclut ou punit fréquemment ? Cette mesure du niveau sonore ne nous donnant pas d'indications probantes sur notre objet, nous avons fait le choix de ne pas utiliser cette donnée, considérant que notre propre observation de la classe était fiable et suffisante pour décrire l'ambiance sonore de la classe.

5.2.3. Recueil des données d'autoconfrontation

La méthodologie du PRCA met à la disposition du chercheur des outils qui peuvent être envisagés pour accéder à la conscience préréflexive de l'acteur. Il s'agit : 1) des verbalisations simultanées, décalées et interruptives (ajoutées aux verbalisations « naturelles » – c'est-à-dire non provoquées – durant l'activité que constituent la pensée-tout-haut spontanée et les communications verbales) (Theureau, 2010, p.293), 2) des autoconfrontations qui consistent en la remise en situation de l'acteur par essentiellement (mais pas seulement) des observations ou enregistrements du comportement, 3) des entretiens de remise en situation par les traces matérielles de l'activité et 4) des entretiens de remise en situation par uniquement les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des acteurs.

5.2.3.1. Conditions mises en place pour favoriser l'accès à la conscience préréflexive

Les méthodes utilisées pour accéder à la conscience préréflexive des acteurs – ou expérience- « sont à choisir ou articuler en relation avec les caractéristiques de l'activité, de la situation et de la recherche considérée, et divers facteurs circonstanciels » (Theureau, 2010, p.294). Dans notre cas, aux vues des caractéristiques de l'activité et de la situation, parmi les quatre méthodes présentées au paragraphe précédent, nous avons choisi la méthode 3, celle de l'autoconfrontation.

La méthode 1 n'était pas envisageable sans ruiner l'activité observée ; les élèves comme les enseignants ne pouvaient en aucun cas être sollicités au cours de la séance et interagir avec la chercheure sans dégrader le cours de leur activité. La méthode 3 est une méthode où l'acteur est remis en situation à travers les traces laissées par les transformations successives de sa situation ou les œuvres qu'il a réalisées. Dans notre cas, ces traces auraient été complexes à recueillir puisqu'il s'agissait d'observer une classe et donc entre 15 et 25 acteurs en même temps sans accès ensuite à leur matériel scolaire. La méthode 4 n'a pas été envisagée du fait de la situation. Les acteurs, en

particulier les élèves, restant immobiles durant la majeure partie de la séance, les traces déposées dans leur corps sont peu prégnantes et donc peu remobilisables en entretien.

5.2.3.2. Le choix de l'entretien d'autoconfrontation (méthode 3)

Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles sont de deux types : 1) de premier niveau (ou proprement dits) et 2) de second niveau (ou analytiques) (Theureau, 2010). Ces quatre sortes d'entretiens peuvent être qualifiées de remise en situation des acteurs par les traces de leur activité. Les traces face auxquelles l'acteur est remis lors des autoconfrontations ici sont des observations et des enregistrements continus du comportement de ces acteurs. Dans l'entretien de remise en situation par les traces matérielles, ces traces de l'activité de l'acteur consistent essentiellement en des traces discrètes laissées par ce comportement dans la situation.

La méthode d'entretien de remise en situation par les traces matérielles est nécessaire lorsque l'observation ou l'enregistrement du comportement est impossible pour des raisons diverses. En particulier, lorsqu'il est nécessaire de connaître l'activité sur des périodes longues et discontinues, comme c'est le cas pour l'activité culturale d'un agriculteur sur une année par exemple. Dans de telles situations, la méthode d'entretien de remise en situation par les traces matérielles (journal de bord, photographies à différentes dates, verbalisations à voix haute sur des moments d'activité donnés…) est requise.

Dans notre cas, l'activité étant confinée à la classe et sur des durées assez brèves pour être enregistrées en continu, nous avons utilisé les entretiens d'autoconfrontation afin de compléter le corpus de données par des données intrinsèques. Même si Ericsson et Simon (1993) suggèrent que les verbalisations provoquées par les chercheurs du type « *thinkaloud* » fournissent des données plus fiables que les rappels stimulés de type « *thinkafter* », les verbalisations simultanées et interruptives auraient perturbé le flux de l'activité des acteurs durant la séance en classe.

Les entretiens d'autoconfrontations permettent aux acteurs de se remémorer l'activité passée en les mettant face aux traces de cette activité et ainsi d'atteindre leur conscience préréflexive. En d'autres termes, ces entretiens permettent aux acteurs de montrer, mimer et commenter leur vécu au cours de leur activité. Un entretien d'autoconfrontation réussi doit réunir trois types de conditions favorables (Theureau et Jeffroy, 1994, développé dans Theureau, 2004, p.80) : 1) des conditions langagières et culturelles de consensus, 2) des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur, et 3) des conditions matérielles d'interrogation. Afin de réunir les conditions langagières et culturelles de consensus, notre vocabulaire, en particulier lors des relances, a été adapté en fonction des acteurs. Si les pratiques langagières des enseignants et de la chercheure, issus d'une culture commune, faisaient consensus, ce n'était pas forcément le cas des élèves, en particulier pour les élèves

de SEGPA. Nous avons donc utilisé du vocabulaire courant pour les élèves, des constructions de phrases simples ou mimétiques avec celles choisis par les élèves. Lorsque les élèves étaient mutiques ou que nous ressentions des hésitations longues ou de l'anxiété (regards fuyants ou baissés, répétitions de mots comme « je sais pas », « rien » ou « je me rappelle de rien », nous rassurions l'élève par des phrases du type : « c'est exactement cela que je cherche à savoir », « bravo, tu as compris ce que j'attends de toi », « merci pour tes réponses ». Nous guidions l'élève par des relances comme « d'accord, je comprends mieux maintenant grâce à ce que tu viens de me dire… », « et là, est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais ? », « est-ce que tu peux me dire ce qu'il se passe là ? » ou « et là, qu'est-ce qu'il se passe ? »

5.2.3.3. Des conditions matérielles et humaines favorables pour les entretiens d'autoconfrontations

Afin de réunir les conditions de confiance mutuelle entre acteurs et chercheure, nous avons systématiquement pris le temps de saluer les acteurs avant l'entretien, de les remercier pour leur participation, de s'informer de leur bien-être et de leur actualité de l'instant sans ingérence. Nous leur rappelions ensuite l'objet de notre travail, les conditions éthiques, en particulier l'accès aux données pour chaque acteur, sans limite de temps par un simple mail de demande adressé à la chercheure (l'adresse mail de la chercheure étant connue de chaque acteur, élève (ou parents) comme enseignant), la possibilité de retirer à tout moment certains enregistrements selon la volonté des acteurs, la notion d'anonymat et de non diffusion des entretiens hors cadre fixé initialement, ce à quoi les élèves étaient très sensibles aux vues des questions qu'ils posaient régulièrement comme : « mais ce sera pas sur YouTube ou sur TikTok ? ». Nous leur expliquions enfin le déroulement de l'entretien et la possibilité qu'ils avaient d'interrompre eux-mêmes à tout moment l'extrait diffusé pour le commenter. Nous rappelions aux élèves que nous ne faisions pas ou plus (pour les élèves qui avaient eu la chercheure en classe) partie de l'équipe éducative. Nous expliquions qu'il n'y aurait pas de retour, de bilan ou de rapport aux enseignants ou à quiconque suite aux entretiens. Ces rappels avaient pour but d'encourager les élèves à dépasser les stratégies de conformation (Guérin et Méard, 2014, p 125) : 1) discours favorable à l'ordre et à la discipline en classe, 2) discours donnant systématiquement raison à l'enseignant, 3) condamnation de l'élève jugé perturbateur, ou un discours de généralisation (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013) peu porteur de nouvelles connaissances pour la chercheure.

Pour réunir les conditions matérielles favorables à la réussite des entretiens, ceux-ci se sont déroulés dans la classe des acteurs lorsqu'elle était libre afin d'être dans des conditions de « proximité maximale propres à favoriser la monstration, mais aussi la reconstruction mnémonique » optimale de l'acteur (Theureau, 2006, p 200). Lorsque cela était impossible, nous organisions les entretiens au centre de documentation et d'information (CDI) tout proche ou dans une petite salle attenante à la salle de classe. Tous ces lieux, connus et fréquentés par les acteurs, étaient suffisamment proches des

classes où se trouvaient les élèves pour que leur circulation entre leur salle de classe et la salle d'entretien n'engendre pas de perturbations dans le fonctionnement de l'établissement et de pertes de temps importantes entre deux entretiens.

Les entretiens ont eu lieu entre un et quatorze jours après l'enregistrement de la séance en classe. Ces conditions spatio-temporelles permettaient de respecter les conditions ici et maintenant de la remise en contexte dynamique la plus favorable (Theureau, 2006, p. 211). En effet, pour ce qui est du laps de temps entre les enregistrements et les autoconfrontations, la littérature indique qu'il doit être le plus court possible (Guérin, Riff, 2004, p.17). Ceci afin de permettre la meilleure mémorisation possible de l'activité (Boubée, 2010), éviter les généralisations (Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013) voire le recours à l'imagination. Boyer (Boyer et al., 2015) préconise un délai d'une semaine, ce qui nous a permis de recevoir les élèves en entretien avant qu'ils aient à nouveau une séance dans la même configuration, les mêmes horaires et dans la même salle. Ceci avait pour but d'éviter de perturber leur mémorisation de la séance enregistrée. En effet, dans ce cas, la mémoire kinesthésique de l'élève aurait pu superposer deux événements vécus alors que ce dernier était assis au même endroit dans la classe, à la même heure. Les contraintes d'emploi du temps et parfois de Covid 19 nous ont obligée à différer certains entretiens qui se sont déroulés dans un délai de deux semaines après l'enregistrement.

Les entretiens se sont déroulés soit de façon individuelle soit avec deux à trois élèves s'ils ne souhaitaient pas venir seuls (ceci n'a été le cas que trois fois sur l'ensemble des entretiens) ou si le moment concernait les deux élèves (ceci n'a été le cas qu'une fois lors d'un travail en binôme en 3ème SEGPA). Ils ont été enregistrés avec le même matériel que celui utilisé lors des séances en classe auquel nous avons ajouté un ordinateur permettant : 1) de replonger l'acteur dans le flux de son activité en lui permettant de visionner des extraits de la séance dans laquelle il a joué un rôle, 2) d'enregistrer l'entretien afin de garantir une sécurité supplémentaire en termes de conservation de nos matériaux.

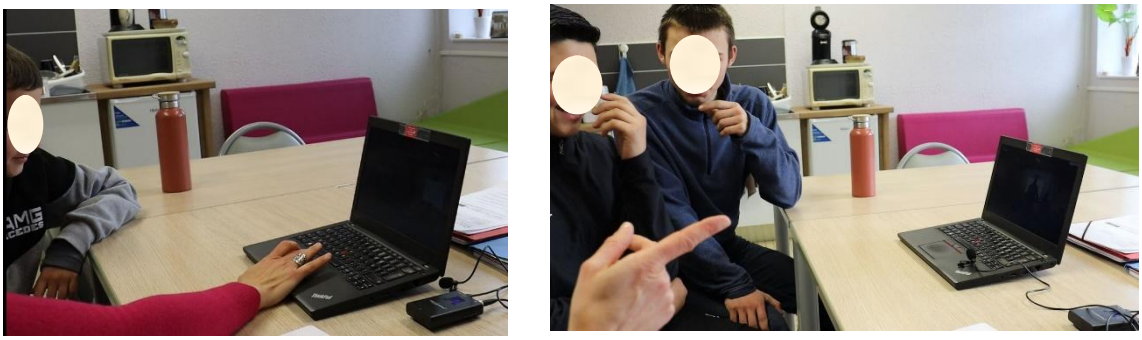


Figure 8 *Autoconfrontations d'élèves de 3ème SEGPA*

Les élèves avaient la main sur l'utilisation du touchpad. Ils pouvaient ainsi dès qu'ils le souhaitaient interrompre la vidéo ou revenir en arrière. Cette incitation a été utilisée de façon variable.

Certains élèves, en particulier en SEGPA, interrompaient eux-mêmes la vidéo, d'autres attentaient que la chercheure le fasse. Aucun ne revenait en arrière spontanément. Plusieurs élèves acceptaient que la chercheure le fasse lorsqu'ils indiquaient qu'ils ne se souvenaient plus de la scène. Lorsque nous revenions en arrière et que nous débutions la séquence avant les moments d'activité auxquels nous voulions confronter les élèves, cela générait le plus souvent une remémoration de la scène. En effet, les élèves utilisaient alors des expressions comme : « ah oui, je me souviens » ou « ah oui, c'est le moment où » … ou alors « c'est là que Mr K est venu vers Jade ».

Afin d'aider les élèves dans l'expression de leur conscience préréflexive, le plus souvent, nous avons utilisé quatre types de phrases : 1) « qu'est-ce qu'il se passe là ? », 2) « tu te souviens de ce que tu pensais dans ta tête ? », 3) « que fais-tu là ? », 4) « est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais, ce que tu dis ? »

Concernant les relances, nous avons fréquemment utilisé des techniques consistant à répéter la phrase de l'élève autoconfronté, à montrer que le propos éclairait notre compréhension (« ah c'est pour ça que tu fais ça à ce moment ! ») ou à jouer l'étonnement (« ah d'accord, tu ne voulais pas aller au tableau là ? »). Afin de documenter une séquence spécifique, nous incitions les élèves à développer leur propos en convoquant leurs émotions ou en les incitant à se souvenir d'un mot ou d'une phrase qu'ils avaient en tête au moment de l'activité qu'ils visionnaient.



Figure 10 *Autoconfrontation de Youness*



Figure 9 *Autoconfrontation de Nadège*

Les enseignants étaient eux aussi libres de demander à la chercheure, au cours des entretiens, d'arrêter la vidéo diffusée, de revenir en arrière ou de le faire eux-mêmes. Ils ont le plus souvent utilisé la médiation de la chercheure pour ces manipulations. Nous avons utilisé les mêmes types de phrase pour accéder à leur conscience préréflexive que pour les élèves. Nous avons peu utilisé les relances, si ce n'est pour évoquer les émotions des enseignants. Ces derniers se sont en effet montrés immédiatement familiers avec le procédé d'autoconfrontation. Ils ont même surpris la chercheure par leur capacité à remettre en mots leurs expériences de manière fluide, dynamique et détaillée. Ils

réussissaient à se remettre dans l'activité passée sans l'interpréter, sans l'évaluer *a posteriori*. Ils utilisaient couramment le présent de l'indicatif pour indiquer leurs intentions et leurs préoccupations au cours de l'activité passée, preuve qu'ils arrivaient à se replonger dans celle-ci. Parfois, ils complétaient les commentaires sur leur activité par des données de type ethnographique concernant la santé ou le comportement d'un élève. Ils pouvaient également apporter des éléments de contexte à propos d'une classe ou d'un groupe d'élèves qui permettaient à la chercheure de comprendre l'échange ayant été filmé lors de la séance en classe. Les trois enseignants ont abondamment documenté leur activité lors de ces entretiens. Chaque retranscription des *verbatim* des EAC comptent huit pages en moyenne.

Étant donné que les acteurs n'ont eu que la durée d'une séance à nous consacrer dans la très grande majorité des cas, nous avons réduit l'enregistrement présenté aux acteurs en autoconfrontation à 20 minutes environ. Les extraits sélectionnés l'ont été pour leur pertinence à répondre aux hypothèses de travail initiales ou émergeant au visionnage de l'enregistrement de la séance ou parce que remarqués par l'enseignant comme nous l'avons précédemment expliqué.

5.2.3.4. Spécificités méthodologiques des entretiens d'autoconfrontation

Les méthodes liées aux entretiens de remise en situation par les traces matérielles de l'activité encadrent l'entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2006, p. 198 à 202). Elles exigent : 1) un accord préalable de l'acteur autoconfronté pour exprimer sa conscience préréflexive, ne pas analyser son activité et différer cette activité à plus tard, 2) la nécessité de réaliser l'entretien dans des délais proches de l'enregistrement des traces de l'activité, 3) si possible, la réalisation des entretiens au même endroit qu'a eu lieu l'enregistrement de l'activité afin de favoriser la remise en situation dynamique des acteurs, 4) l'établissement de règles collectives entre l'enseignant et la chercheure afin de limiter la gêne occasionnée par la présence de l'observatrice et du matériel d'enregistrement dans la classe. Ces exigences garantissent un cadre éthique, une adhésion de l'acteur à exprimer sa conscience préréflexive sans chercher à analyser son activité passée.

Les relances de la chercheure ont permis d'enrichir les entretiens en maintenant les acteurs dans l'expression de leur vécu montrable, mimable et commentable directement. À deux reprises nous avons effectué un entretien de second niveau. Un des deux entretiens a eu lieu un mois après l'enregistrement car nous avions omis de brancher le micro durant les 5 premières minutes d'entretien de premier niveau. Le second a eu lieu car nous voulions revenir sur des moments d'absence d'adressage (PA) durant une séance de géographie. Ce second temps a permis aux acteurs d'apporter de nouveaux éclairages à la chercheure mais aussi de laisser libre cours à l'analyse des extraits de leur activité qu'ils visionnaient (Forget, 2013). Il est vrai qu'être totalement objectif face à des enregistrements où les sujets sont soi-même ou les élèves que l'enseignant connaît dans leur quotidien

de classe paraît un objectif difficilement atteignable. Dans leur analyse, les enseignants convoquaient d'ailleurs des ressentis en lien avec l'histoire personnel des élèves ou avec les interactions passées entre les élèves et eux. Par exemple, Pierre analysait l'absence de travail d'une élève et ses appels répétés à son encontre comme une tentative de se faire remarquer de lui ou de la classe alors que rien ne le laissait objectivement penser en visionnant l'enregistrement et que l'élève n'avait pas été reçue en EAC.

Étant donné la faible proportion d'entretiens de second niveau dans notre corpus, nous n'en n'avons pas tenu compte pour l'analyse générique de nos travaux. Nous les avons utilisés comme autant d'éléments explicatifs et justificatifs de certains moments d'activités particuliers comme par exemple l'action d'un élève ou l'adressage particulier de l'enseignant à un élève.

5.2.3.5. Planning du recueil de données

Le tableau ci-après (Tableau 3) récapitule le planning de présence de la chercheure dans l'établissement pour : 1) la mise en route du projet, 2) les enregistrements en classe, 3) les entretiens d'autoconfrontation.

Tableau 3 *Planning d'enregistrement en classe et d'EAC*

		Août 2020	Sept 2020	Octobre 2020	Nov 2020	Déc 2020	Janvier 2021	Février 2021	Mars 2021
Préparation									
Présentation projet	**Cheffe d'EPLE**	Je 28							
	Enseignants		Ma 01						
Imprégnation	**Classe de Nadège**		Me 09						
	Classe de Youness		Je 10						
Recueil					**2020-2021**				
					Nov 2020		Janv 2021		Mars 2021
Captation	**Classe de Nadège**				Je 05 (46)		Je 14 (46)		Je 11 (46)
EAC	**Nadège**				Me 18		Me 20		Me 17
EAC	**Élèves de Nadège**				Je 12		Je 14		
Captation	**Classe de Youness**				Je 05 (41.1)		Je 21 (41.1)		Je 04 (41.1)
EAC	**Youness**				Ma 17		Ma 26		Ma 09
EAC	**Élèves de Youness**				Je 19		Je 21		Je 04
Recueil					**2021-2023**				
		Sept 2021	Oct 2021	Nov 2021	Mars 2022	Avril 2022	Janvier 2023	Fév 2023	Mars 2023
Captation	**Nadège**	Lu 20 (34)		Je 18 (64)	Je 31 (64)				
EAC	**Nadège**	Ma 21		Ve 19		Ve 01 (64)			
EAC	**Élèves de Nadège**	Ma 21		Ve 19		Ve 01 (64)			
Captation	**Classe de Youness**	Je 16 (31)	Ma 12 (41)	Ma 09 (41)				Lu 27 (31.3)	
EAC	**Youness**	Ve 24	Je 21	Ma 16					Ve 10
EAC	**Élèves de Youness**	Je 30	Me 13 (41)	Me 10					Me 01
Captation	**Classe de Pierre**			Ve 12 (56)					Me 08 (67)
EAC	**Pierre**			Lu 15					Ve 10
EAC	**Élèves de Pierre**			Ve 19					Je 09

Le tableau ci-après (Tableau 4) résume le nombre et la durée totale des enregistrements en classe et des EAC.

Tableau 4 *Nombre et durée totale des enregistrements en classe et des EAC*

Enseignant	Enregistrements en classe	EAC enseignants	EAC élèves
Nadège	6 séances	6 de premier niveau + 1 de second niveau	5
Pierre	2 séances	2 de premier niveau + 1 de second niveau	2
Youness	6 séances	6 de premier niveau	6

Si la très grande majorité des enregistrements et des entretiens ont pu se dérouler dans de bonnes conditions en trouvant des dates qui convenaient à tous, nous avons rencontré malgré tout deux difficultés lors du recueil de données. D'une part, nous n'avons pas pu réaliser les entretiens avec les élèves correspondant à l'enregistrement de mars 2021. Les élèves qui devaient être autoconfrontés étaient absents le jour de l'entretien. Nous n'avons pas pu organiser un second rendez-vous pour des raisons de planning. D'autre part, la séance de mars 2021 en 4ème SEGPA n'a pas pu être traitée car les données stockées sur la carte SD ont été écrasées avant qu'elles ne soient sauvegardées sur un disque dur et sur un disque dur externe.

Nous avons enregistré autant de séances avec les classes de Nadège et de Youness. Les enregistrements dans les classes de Pierre ayant débuté plus tard pour des raisons d'organisation puis de cohérence entre les plannings des classes et ceux de la chercheure, nous n'avons pu enregistrer que deux séances.

Puisque nos données sont empiriques, issues de l'observation des classes et l'entretien des acteurs, dans un souci de rigueur, nous avons tenté de nous rapprocher au plus près de la nécessité scientifique « toutes choses égales par ailleurs ». Dans ce but : 1) nous avons choisi avec chaque enseignant la classe qui leur posait le plus de problèmes en termes d'attention, d'engagement dans le travail et/ou d'incivilités. Nous avons ensuite croisé ces données avec les informations fournies par la vie scolaire pour confirmer objectivement le fait qu'il s'agissait de classes plus souvent punies que les autres donc potentiellement plus agitées que les autres, 2) nous avons enregistré des séances chez les différents enseignants environ à la même date. Cela a été possible par binôme d'enseignants (Youness et Nadège ou Youness et Pierre) du fait des contraintes temporelles de chacun. Nous ne maîtrisions pas les niveaux des classes disponibles pour l'enregistrement à ce moment, ce qui fait que nous avons parfois enregistré l'activité en classe de 6ème durant la même semaine que celle en classe de 3ème SEGPA. Nous avons réparti les séances sur l'année entre septembre et mars uniquement pour

des raisons de congruence entre les différents emplois du temps, en tenant compte des réalités administratives des enseignants (sorties scolaires, conseils de classe, examens blancs…).

5.2.4. Contraintes d'enregistrement de l'activité dans la classe

Les classes filmées présentaient, avec les enseignants acteurs de cette recherche, une activité qui semblaient habituelle, anodine, sans monstration spectaculaire d'autorité, d'éruptivité, de non engagement dans la tâche. Le fait de filmer en champ large et en caméra fixe nous a permis de capter le maximum d'activité et de choisir les moments d'activité utilisés en autoconfrontation parmi une plus grande diversité, ayant un enregistrement de l'activité de tous les élèves de la classe et de l'enseignant à tout instant. Nous avons ainsi pu traiter : 1) des données d'ordre général comme l'occupation de l'espace par l'enseignant, 2) des données d'ordre individuel. Par exemple, le moment où un élève lève le doigt, ce qui entraîne une venue de l'enseignant qui entame un dialogue avec l'élève.

Nous n'avons pas travaillé à un grain plus fin qui aurait consisté à équiper l'enseignant de matériel permettant un recueil exhaustif de ses mouvements oculaires durant l'action ou des interactions musculaires dans son corps pour répondre à l'élève. Cette description a volontairement été écartée afin d'effectuer une analyse compréhensive de l'activité de l'enseignant plutôt que comportementaliste. En effet, la position de l'œil de l'enseignant ne dit rien de ses intentions. Il peut par exemple regarder un élève alors qu'il est en train de contrôler un autre élève en restant près de ce dernier.

De même, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous n'avons pas retenu les mesures de niveau sonore dans la classe. L'enseignant équipé du microphone parlait parfois à un élève depuis un endroit éloigné ou juste à côté de ce dernier. La mesure du niveau sonore n'aurait pas pu être corrélée à un type d'interaction étant donné cette réalité de positionnement dans la classe et par rapport aux élèves. De plus, la voix de l'enseignant dominait le plus souvent celles des élèves parce qu'il parlait plus fort qu'eux mais aussi parce qu'il se déplaçait dans la classe. Il se trouvait ainsi plus ou moins proche du sonomètre durant la séance.

5.3. Traitement des données

5.3.1. Un cheminement non linéaire dans l'analyse des données

Dès le début de cette recherche, notre réflexivité a été stimulée. Lorsque nous avons recueilli nos premières données, nous nous sommes interrogée sur la façon de modéliser nos résultats. Nous avons tenté différentes approches du croquis à la métaphorisation en passant par le schéma. Nous rendons ici compte, sous forme d'images, de quelques-unes des voies sur lesquelles nous nous sommes engagée avant d'aboutir à la méthodologie finale présentée dans la suite de ce chapitre.

5.3.1.1. Mesures d'entropie

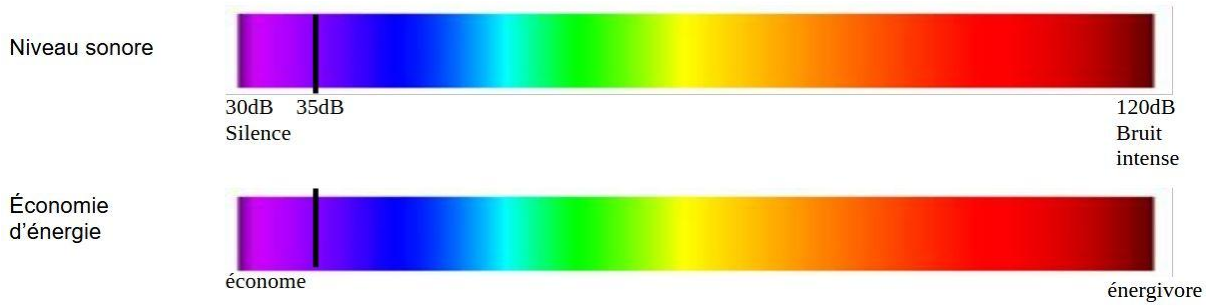


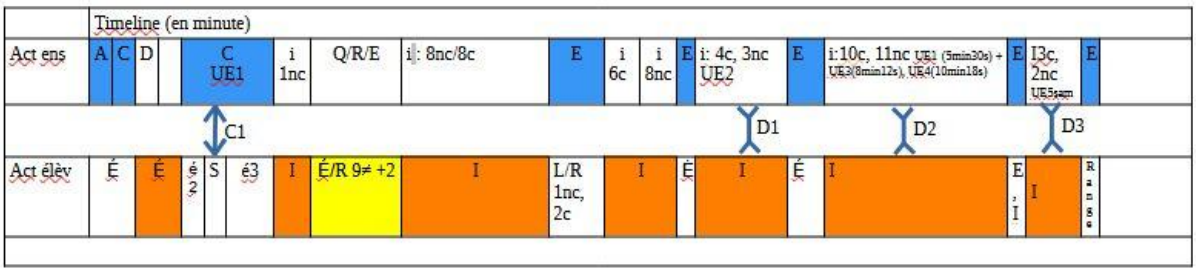
Figure 11 *Frises du niveau sonore [1] et du niveau d'énergie dépensé par l'enseignant selon sa propre estimation [2]*

Ces frises avaient pour but de matérialiser le niveau sonore moyen durant une séance (frise 1) et le niveau d'énergie dépensé par l'enseignant selon sa propre estimation à la fin de la séance (frise 2). Nous n'avons pas retenu ces modélisations du fait de la trop grande imprécision et variation du niveau sonore (comme expliqué précédemment) durant une séance pour la frise 1. La modélisation 2 n'a pas pu aboutir du fait de la trop grande subjectivité de la mesure et de l'absence de systématisation de la procédure de restitution du ressenti de l'enseignant à la fin de chaque séance.

5.3.1.2. Modélisation de l'activité des acteurs

Les modèles suivants avaient pour ambition de représenter les adressages et les actions des acteurs durant une séance.

Les frises ci-après (Figure 13) présentent l'activité de l'enseignant (en haut) et celle des élèves en interaction avec l'enseignant (en bas). Ce modèle a été abandonné du fait de sa complexité, de la multitude de codages et de l'enchevêtrement vite incompréhensible entre « ce que fait l'acteur » et « avec qui il interagit ».



A : accueil
C: remise en contexte du cours (rappelle le début de la scène de théâtre vue à la séance précédente « l'avare » quand Harpagon a perdu son argent).
É : écoute/silence
é : écoute/qqs élèves répondent à une question (inter ≤5s)
S : sort les agendas pour noter les devoirs
V : vidéo (extrait de l'Avare avec L de Funès)
D : distribue le questionnaire
C : donne les consignes de travail
I : W ind (répondent au questionnaire)
i : Interaction individuelle (règle pb connexion Mathéo ou répd questions ou va voir où en est un él.)
Q : questionne
E : explique
R : répondent aux questions (soit en étant interrogés directement soit en levant le doigt)
L : lit la question

Figure 12 *Frises de l'activité de l'enseignant [haut] et de l'activité des élèves en interaction avec l'enseignant [bas]*

L'horloge ci-après (Figure 14) représente les adressages entre l'enseignant et les élèves. Les chiffres sans le signe + correspondent au nombre d'interactions inférieures ou égales à 5 secondes. Les chiffres précédés du signe + correspondent au nombre d'interactions de plus de 5 secondes.

Les zones bleues correspondent à des adressages collectifs, les oranges des adressages entre l'enseignant et un individu, les zones jaunes, des adressages du collectif pour le collectif (l'enseignant dialogue avec la classe, des élèves répondent à voix haute), les zones violettes représentent l'adressage de l'enseignante à un individu qui répond à voix haute. Ce codage s'est révélé peu efficace pour modéliser les intentions de l'enseignant et la réalité des adressages. Nous lui avons préféré un codage en quatre couleurs, complété par des doubles adressages tels que nous les présentons ci-dessous.

La valeur « 13 min » correspond à la durée de l'adressage collectif (zone bleue). Nous avons eu en effet très vite l'intuition que les enseignants experts filmés utilisaient peu l'adressage collectif.

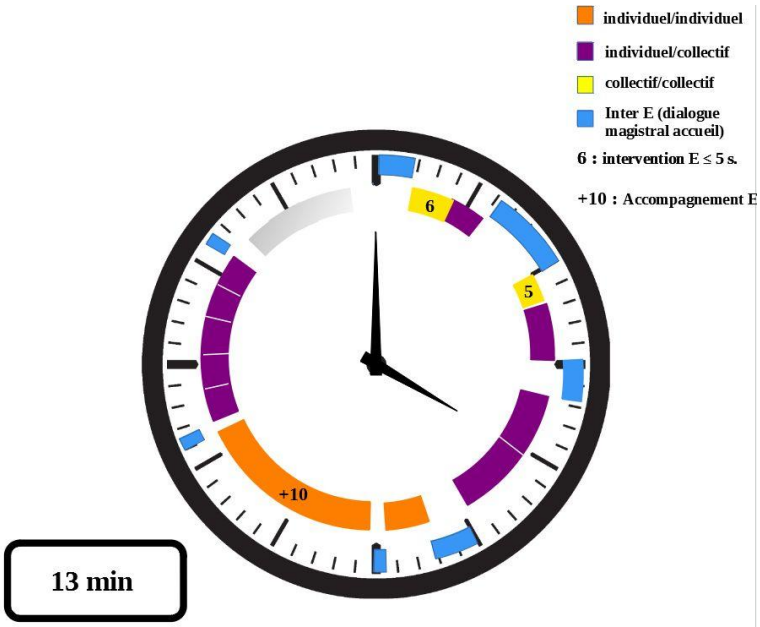


Figure 13 *Adressages entre l'enseignant et les élèves*

Concernant les déplacements de l'enseignant dans la classe, nous avons tout d'abord tenté de le pister durant une séance. Le modèle obtenu s'est révélé indigeste à la lecture et à la compréhension (Figure 15). Les déplacements de l'enseignant (traits) et ses arrêts longs de plus de 5 secondes (ronds bleus) rendaient compte de la présence de l'enseignant dans toute la classe sans savoir ce qu'il faisait en termes d'adressage ou d'absence d'adressage.

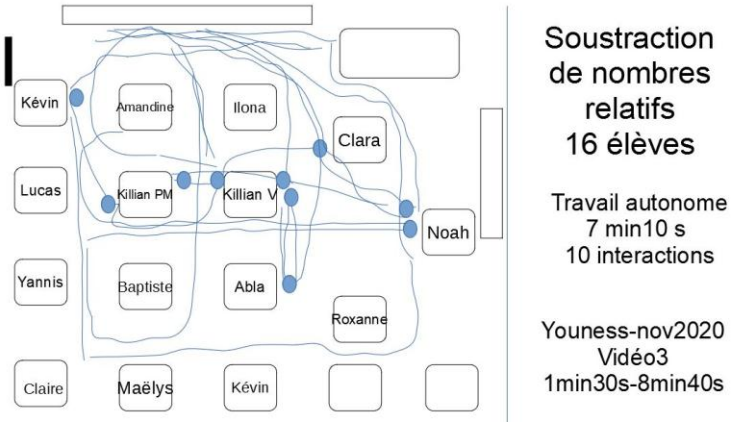


Figure 14 *Déplacements de l'enseignant (traits) et ses arrêts longs de plus de 5 secondes (ronds bleus)*

Pour terminer le compte-rendu de quelques pistes testées et abandonnées au cours du traitement des données de notre corpus, nous présentons ci-dessous (Figures 16 et 17) un essai de métaphorisation. Nous avons voulu représenter les adressages entre l'enseignant et les élèves ainsi que les déplacements et les arrêts de l'enseignant dans la classe en filant la métaphore nautique.

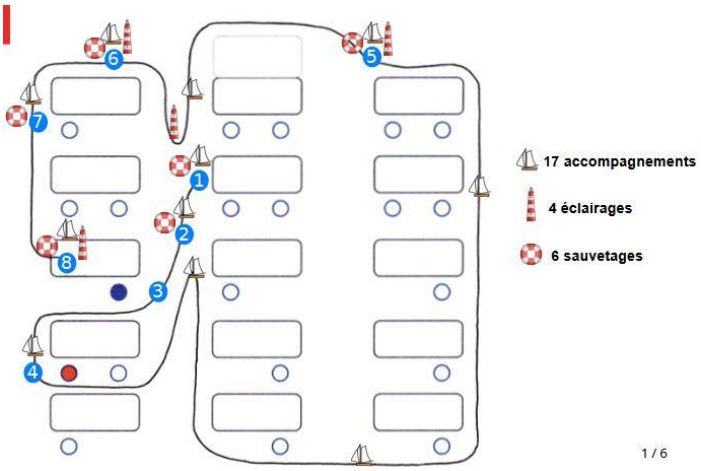


Figure 15 *Métaphore nautique : trace laissée par l'enseignant durant un déplacement dans la classe de 10 minutes.*

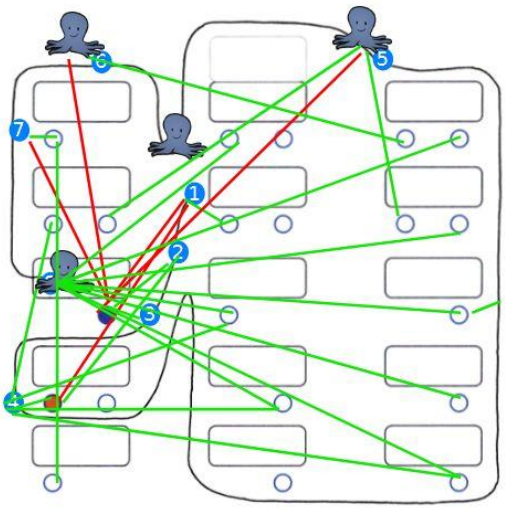


Figure 16 *Moments [pieuvres] où l'enseignant agissait à plusieurs endroits de la classe en même temps*

Le modèle de gauche correspond à la trace laissée par l'enseignant durant un déplacement dans la classe de 10 minutes. Les bateaux correspondent à des temps d'accompagnement du travail pour un élève. Les phares correspondent à des phases d'éclairage concernant une notion et à destination de toute la classe. Les bouées correspondent à des phases de réengagement d'un élève dans le travail.

La pieuvre (schéma de droite) symbolisait les moments où l'enseignant agissait à plusieurs endroits de la classe en même temps (remettre un élève au travail tout en expliquant une notion à un autre élève par exemple).

Ce dernier modèle a été abandonné car il devenait surchargé et illisible lorsque nous agrégions l'ensemble de l'activité d'une séance. Il était aussi trop spécifique et non exhaustif de la réalité de l'activité enseignante.

5.3.2. Des données multiples non équivalentes

Nos données multiples, extrinsèques et intrinsèques, ne sont pas équivalentes, les premières étant subordonnées aux secondes. La méthode d'articulation de ces données est exposée dans la suite de ce chapitre et a donné lieu à une publication dans un article à comité de lecture, dans le numéro 26 de la revue TransFormations (Maas, Ria, 2023).

Les deux types de données recueillies l'ont été de la façon suivante : 1) Les données extrinsèques sont issues de l'observation en troisième personne de l'activité de l'enseignant et des

élèves dans leur environnement de classe, 2) les données intrinsèques sont issues du recueil en première personne des perceptions, des préoccupations et des émotions des acteurs (enseignants et élèves) lors des entretiens d'autoconfrontations.

Le traitement de ces données comporte deux niveaux : 1) un premier niveau constitué des structures d'organisations spatio-temporelles repérables et repérées par l'observation directe des séances enregistrées, 2) un second niveau constitué de l'explicitation par l'acteur des moments d'activité sélectionnés par la chercheure ou par lui-même selon la méthodologie exposée au paragraphe précédent. Ce second niveau est complété par les données issues des notes ethnographiques de la chercheure.

Ces deux niveaux de traitement ont donné lieu à une analyse du corpus en deux temps. En premier lieu, les données extrinsèques ont permis d'avoir une appréhension d'ensemble des interactions entre les enseignants et les élèves pour identifier des moments-clés des configurations d'activité repérées (Rochat et al., 2019). Ces moments-clés ont été perçus comme déterminants pour la compréhension de la stabilité et de la viabilité des configurations d'activité car ils répondaient à nos hypothèses de recherche initiales ou à celles qui ont émergé lors des deux séances d'immersion dans les classes, des premiers entretiens et/ou du traitement des premières données. Ils ont donc été analysés dans un second temps de manière approfondie par une documentation systématique des cours d'expérience.

5.3.3. Une analyse initiale en champ large qui permet le repérage des CAC

Le choix a été fait de débuter ce traitement en analysant les données extrinsèques car cette analyse initiale du corpus en champ large, à partir des données en troisième personne (Seiffert et al, 2017) nous a permis de repérer les configurations d'activité collective qui se déployaient durant la séance. Nous avons pu déceler les premières clés de compréhension de l'activité de la classe. Nous avons ensuite sélectionné deux à trois de ces configurations au sein de chaque séance que nous avons documentées grâce aux données en première personne afin de comprendre l'articulation qu'il existait entre l'organisation observable de l'activité et les intentions des acteurs au cours de cette activité. Les configurations d'activité choisies l'ont été car : 1) elles étaient richement documentées par les différents acteurs, 2) elles comportaient l'ensemble des modalités repérées lors du traitement des données extrinsèques, 3) elles semblaient correspondre à des formes d'organisation collective différentes à l'intérieur d'une même séance ou similaires d'un enseignant à l'autre. Nous pensions ainsi obtenir, par cette stratégie de sélection, une certaine exhaustivité des CAC existantes dans notre corpus tout en observant une certaine régularité vis-à-vis des CAC déployées d'une séance à l'autre. Une fois que les CAC ont été documentées et analysées, nous avons recensé l'ensemble des CAC similaires dans notre corpus réduit.

L'ensemble des CAC a été classé en trois catégories en croisant deux types d'informations : 1) le moment de la séance où se déployait la CAC, 2) les préoccupations des enseignants durant la CAC. Ainsi, une première catégorie, nommée « Installer et renforcer la dynamique collective de travail », regroupe l'ensemble des CAC ayant lieu en début de séance ou au début d'une nouvelle activité. Les préoccupations qui sont évoquées par les enseignants durant ces CAC concernent l'engagement dans le travail. Une seconde catégorie, nommée « Maintenir la dynamique collective de travail », regroupe les CAC qui se déroulent durant des activités de travail individuel ou de groupe alors que la dynamique de travail n'est pas encore totalement stabilisée. Les préoccupations des enseignants concernent alors l'accompagnement dans le travail et l'attention aux individus. La troisième catégorie, nommée « Protéger et profiter de la dynamique collective de travail » regroupe les CAC qui ont lieu alors que la dynamique collective de travail est stable. De l'avis des enseignants, les élèves sont au travail. Ils peuvent alors se préoccuper d'accompagner le travail d'individus, de leur porter une attention particulière et de contrôler les élèves qui pourraient, par leur action, déstabiliser la dynamique collective de travail.

L'analyse des CAC a permis de répondre à notre question de recherche à trois niveaux :1) comprendre la robustesse des actions des enseignants à un instant t et repérer leur gradient de typicalité dans d'autres séances issues du corpus (dimension intrapersonnelle), 2) expliciter la viabilité des configurations d'activité repérées quels que soient les enseignants acteurs dans cette recherche, les classes et l'environnement spatio-temporel (dimension interpersonnelle), 3) comprendre en quoi ces configurations d'activité étaient favorables au travail serein de chacun comme de la classe.

Nous entendons par robustesse des actions des enseignants le fait que ces actions ont un effet suffisant sur l'activité du groupe ou de l'individu concerné pour ne pas perturber et interrompre l'activité du reste de la classe. Les actions robustes dont il est question peuvent viser à engager les individus dans le travail, à contrôler un comportement gênant pour la classe, à donner une consigne d'organisation de travail ou à accompagner un élève dans les apprentissages.

Notre méthodologie consiste à tenir compte de l'activité des acteurs, élèves et enseignants pour identifier une CAC mais en accordant une attention particulière à l'enseignant puisque nous cherchons à comprendre l'expertise en actes de l'enseignant. Ainsi, nous adoptons une description des CAC par l'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves en repérant leurs préoccupations et l'évolution de leurs préoccupations tout en accordant une attention particulière aux préoccupations de l'enseignant et à leur évolution Ceci permet de faire ressortir le rôle de l'enseignant dans la CAC.

Notre étude des configurations, mobilisant conjointement l'activité de l'enseignant et celles des élèves, nous a permis d'appréhender la dynamique complexe et circulaire des couplages acteurs/situations et de repérer des modalités d'enseignement/apprentissage au-delà de l'étude des

gestes professionnels de l'enseignant. Il s'agit ici de comprendre une organisation globale de l'activité qui permet un engagement durable des élèves dans la tâche. Nous souhaitons montrer que l'expertise des enseignants provient des modalités d'actions diverses et nombreuses qu'ils possèdent dans leur référentiel et qu'ils convoquent de façon judicieuse, liées les unes aux autres et adaptées à la situation et à l'environnement. Nous ne nions pas la présence de gestes professionnels dans ces modalités d'actions. Leur acquisition fait partie de l'expertise enseignante et contribue à la réussite des enseignants à engager et maintenir les élèves au travail en classe. Nous montrons que notre approche est plus large, davantage globale et qu'elle tient systématiquement compte du contexte. Cette prise en compte de l'écologie de la classe en termes d'organisation et de viabilité de l'activité du point de vue des protagonistes impliqués permet *in fine* de tirer des éléments de régularité et de typicité de cette activité.

En résumé, le but du traitement de nos données est de mettre en évidence des formes typiques de configurations d'activité collective, c'est-à-dire des systèmes dynamiques et typiques de l'activité collective en classe (cf. 4.6.3).

Il s'agit de montrer que les CAC:

- ✓ émergent de dynamiques collectives existant dans la classe,
- ✓ génèrent de l'ordre et de la capacité à agir,
- ✓ comportent des points d'articulation, c'est-à-dire des éléments significatifs pour au moins un élève et l'enseignant,
- ✓ existent parce que l'activité des acteurs est fonction de règles, d'habitudes incorporées constitutives de formats pédagogiques issus de la culture du métier,
- ✓ comportent des tensions et des mises en équilibre.

La méthodologie utilisée pour démontrer que chaque CAC typique est stable, génératrice d'ordre et de capacité à agir et faire agir s'est faite en sept étapes, chaque étape apportant une plus-value à l'analyse. Elle utilise les deux types de données selon l'organisation présentée ci-après (Tableau 5) :

Tableau 5 *Présentation de la méthodologie d'analyse d'une configuration*

Étapes	1	2	3	4	5	6	7
Titre de l'étape	Positionnement temporel	Mise en contexte	EAC	Récit réduit + occupation de l'espace par l'enseignant et adressages	Convergence /divergence des préoccupations enseignant/élèves	Dynamique de transformation de l'activité enseignante	Préoccupations types
Utilité de l'étape	Permet de situer dynamiquement la CAC		Mise en évidence d'une dynamique collective et des points d'articulation soit des éléments significatifs pour au moins un élève et l'enseignant			Capacité de la CAC à générer de l'ordre	Typicité de la CAC, existe car l'activité des acteurs est fonction de règles, d'habitudes incorporées constitutives de formats pédagogiques

L'étape 1 utilise les données extrinsèques. L'étape 2 utilise les notes ethnographiques prises avant et pendant la séance par la chercheure. Les étapes 3, 5 et 6 utilisent les données intrinsèques. L'étape 4 est un enchâssement des données extrinsèques et intrinsèques. Quant à la dernière étape, l'étape 7, elle résulte de l'analyse globale des données intrinsèques.

5.3.4. Comprendre l'organisation spatio-temporelle de la séance

Au préalable de chaque enregistrement, nous avons recueilli des données ethnographiques auprès de l'enseignant (en particulier les objectifs en termes de compétences à acquérir, de didactique et de pédagogie – Figure 18). Ceci nous a permis au cours de l'enregistrement : 1) de repérer et comprendre plus facilement l'articulation de la séance, 2) d'être davantage attentive aux modalités

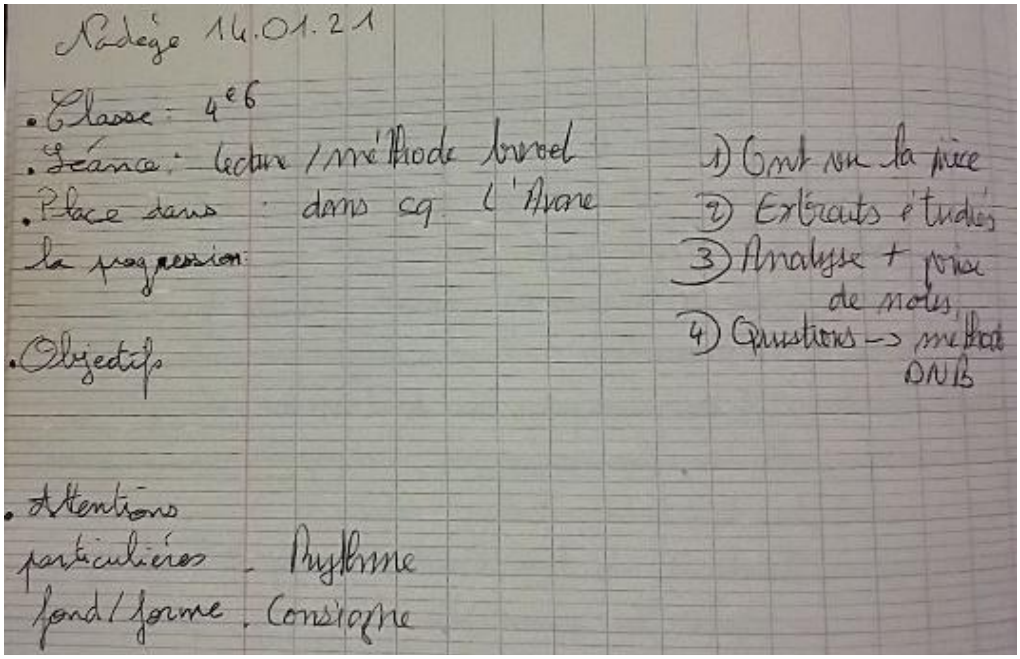


Figure 17 *Extrait de carnet de bord : recueil de données ethnographiques avant une séance*

mises en place pour atteindre les objectifs spécifiques que les enseignants nous avaient signalés en amont (attention particulière à un élève, rythme de la séance, précision des consignes…)

Nous notions dans notre carnet de bord les différentes phases de la séance, ce qui nous a permis d'avoir une première image de l'organisation temporelle de cette dernière.

Parce qu'il nous semblait à chaque enregistrement que nous assistions à une chorégraphie fluide et bien rôdée, nous commencions notre traitement de données juste après l'enregistrement, dans la soirée ou la journée suivante et avant les entretiens d'autoconfrontations. Nous avions pour but, *via* cette démarche, de comprendre ce qui, dans l'organisation spatio-temporelle de la séance pouvait induire cette sensation. Nous voulions aussi repérer, au cours de cette exploration initiale, des organisations spatio-temporelles typiques d'une séance à l'autre, spécifique d'un enseignant à l'autre, d'un niveau de classe à l'autre ainsi que des fréquences ou des types d'adressage particuliers.

5.3.4.1. Première phase dans le traitement des données extrinsèques

Dans un premier temps, nous avons établi le plan de la classe en plaçant les tables, le tableau, la porte d'entrée, les armoires éventuelles, le bureau de l'enseignant, le poste informatique de la classe et les élèves à qui nous avons attribué un numéro en commençant par l'élève le plus près et à droite du tableau pour finir par celui qui était le plus éloigné et à gauche du tableau. Ensuite nous avons visionné l'enregistrement d'une durée de 55 minutes (durée d'une séance dans cet établissement) et avons découpé la séance en unités de 30 secondes. Ce choix se justifie par le fait qu'il correspond à l'empan temporel nécessaire et suffisant pour repérer les changements d'adressage et de positions de l'enseignant dans la classe sans en cumuler plusieurs pour une même unité de temps. Pour chaque unité de 30 secondes, nous avons repéré la position de l'enseignant sur le plan de la classe, l'adressage codé grâce à des acronymes puis à un code couleur présentés dans le document ci-dessous (Figure 19) et l'élève concerné par l'interaction verbale.

L'adressage aux élèves, de 4 types, est codé par 4 couleurs et/ou 4 acronymes dans les tableaux et figures de ce manuscrit selon les correspondances ci-dessous (Figure 19) :



Figure 18 *Codage des adressages aux élèves*

L'adressage collectif, codé par l'acronyme AC correspond au cas où l'enseignant s'adresse à la classe de façon unilatérale sans réponse de la part de cette dernière. Dans notre corpus, cet adressage est utilisé lors des phases de présentation d'un nouveau thème ou lors de la passation d'une consigne par exemple. Dans un premier temps, nous avons considéré cette seule définition pour coder

les verbalisations utilisées durant les séances de classe. Dans un second temps et grâce aux données collectées en EAC, nous avons divisé l'AC en deux catégories : l'AC selon la définition précédemment exposée et l'ACi où l'adressage se veut collectif mais avec une intention individuelle. Par exemple, l'enseignant dit : « Asseyez-vous sauf ceux qui sont déjà fatigués ». Dans ce dernier cas, l'enseignant s'adresse à la classe sans attendre de réponse de la part de cette dernière mais utilise l'outil de médiation constitué par l'adressage à la classe pour s'adresser à un individu qui était déjà assis.

Le dialogue avec la classe, codé par l'abréviation Dia correspond dans notre corpus de données à des moments d'activité où l'enseignant dialogue avec la classe par un jeu de questions-réponses multilatérales entre lui et les élèves. L'enseignant est toujours le médiateur dans ces phases. Le dialogue entre les élèves n'a pas été codé puisque nous considérons qu'il n'entre pas dans le champ de notre objet de recherche qui concerne l'activité des enseignants dans la classe. Ces échanges de type dialogique sont soit initiés par un élève et poursuivis entre l'enseignant et plusieurs élèves à tour de rôle, soit provoqués par l'enseignant. La phase de dialogue est alimentée par des participations spontanées d'élèves ou par la demande de réponse adressée à des élèves par l'enseignant.

L'adressage individuel, codé par l'acronyme AI correspond aux moments d'activité où l'enseignant s'adresse à 1 ou 2 élèves à côté ou à distance de lui. Lorsqu'il y avait deux élèves concernés par l'adressage, nous avons considéré qu'il s'agissait d'un adressage individuel lorsque l'enseignant était près des élèves, qu'il échangeait avec les deux élèves indifféremment, comme s'ils constituaient une même entité à cet instant. Dans une première phase de traitement, l'AI ne concernait pas la classe, même lorsqu'il s'effectuait dans une configuration où enseignant et élève se tenaient éloignés l'un de l'autre et que l'enseignant parlait à voix haute. Dans un second temps et grâce aux données issues des entretiens d'autoconfrontations, nous avons affiné ce choix d'adressage en distinguant l'adressage individuel et l'adressage individuel avec une intention collective. Par exemple, lorsque l'enseignant disait : « Jack, vérifie les arrondis de tes résultats », il s'adressait en fait à la classe en utilisant comme outil de médiation l'adressage à l'individu Jack.

Le pas d'adressage, codé par l'acronyme PA correspond à des moments d'activité où l'enseignant ne s'adresse à personne. Il ne prononce aucune parole, peut-être à côté d'un élève, d'un groupe d'élèves ou en retrait de la classe, assis sur une table, derrière les élèves, vers le tableau, vers l'ordinateur de la salle ou vers le bureau de l'enseignant. Même si nous n'avons pas mesuré les adressages non verbaux pour les raisons exposées au paragraphe 2.4 du présent chapitre, nous n'avons pas repéré ce type d'adressage lors des phases de PA. Les enseignants n'interagissaient pas avec les élèves dans ces moments, même sans utiliser la parole. Nous sommes par ailleurs consciente que la seule présence de l'enseignant dans la classe constitue une forme d'interaction avec les élèves. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion générale.

Lors du codage des adressages durant les séances en classe (Tableau 6), nous avons attribué un type d'adressage par unité de durée choisie (une unité durant 30s selon notre méthodologie). Dès lors qu'un type d'adressage dépassait la moitié de l'unité de temps, ce type d'adressage était choisi pour toute l'unité. Lorsque deux adressages étaient présents en durée égale durant une de nos unités de temps, nous faisions une moyenne en considérant l'unité ou les deux unités précédant et suivant celle qui nous interrogeait.

Tableau 6 *Exemple de choix de codage lorsque deux adressages cohabitaient à part égale durant une unité de temps de 30s*

Numérotation des unités de 30 s	1	2	3	4	5	6
Adressage repéré lors de la séance	AI	AI (15s) - AC (15s)	AI	AC (15s) – AI (15s)	AC	AI
Codage choisi	AI	AI (moyenne des unités 2 et 4)	AI	AC (moyenne des unités 2 et 4)	AC	AI

L'hyperlien situé au paragraphe 8.3 donne accès à un extrait de notre corpus de données (CAC 3) et permet au lecteur de tester notre méthodologie de documentation des adressages. L'extrait présenté est issu d'une séance de mathématiques en classe de 3ème SEGPA

Le tableau suivant (Tableau 7) correspond à notre propre codage des adressages mobilisés durant cet extrait. Il est présenté dans un souci de cohérence entre notre codage et celui du lecteur qui se serait prêté à l'exercice :

Tableau 7 *Codage des adressages de l'enseignant pour un extrait de séance d'une durée de 8 minutes*

Horodatage (en min)	30	30,5	31	31,5	32	32,5	33	33,5	34	34,5	35	35,5	36	36,5	37	37,5	38
Adressage	AC	AI	PA	AI	PA	AI	PA	AI	AI	AI	AC	AC	Dia	Dia	Dia	AI	AI

Pour terminer l'explication de notre méthodologie de traitement des données extrinsèques, nous avons relevé l'activité de l'enseignant pour chaque unité de temps ainsi que des remarques sur la position de l'enseignant (penché vers l'élève, debout, assis sur une chaise ou une table…) et des extraits de verbalisations. Ces derniers étaient repérés car correspondant à un moment d'activité qui semblait pertinent en termes de réponses à nos questions de recherche. L'ensemble de ces résultats ont été consignés dans un tableau (Tableau 8).

Tableau 8 *Extrait d'un tableau de repérage de l'activité enseignante*

	Horodatage	Activité	Interaction Ens-él	Adressage	Position ens	Remarques spécifiques
V1	0min-1min55s	Entrée, instal, accueil, appel	23	AI	À la porte	1 info micro
	1min55s-2min32s	Annonce du W, consignes mat		AC	Dvt classe	
	2min32s-3min10s	Distrib fiche, collage, lecture poss		Dial	Vers chaque élève	
	3min10s-3min50s	Annonce consignes de W		AC	Dvt classe	
	3min50s-6min36s	Écriture du titre, sous-titre, Problématq	1 :qu'attends -tu ? (5s)	PA	Dvt classe	18 tu attends quoi ?
	6min36s-9min	Explic mots du titre et mise en contexte pays rich/pauv	6 (12 doigts levés)	Dial	Dvt classe	20, 15, 12, 19 (x2), 6
	9min-15min40s	Commentaire sur l'image pays r/p	Chuchot, 2 rq calme de contrôle ind, 15 apprent.	Dial	Dvt classe	9, 8, 22, 11, 9, 5, 8, 21, 6

Ce premier niveau de traitement de données a été complété par le repérage sur le plan de classe de la position de l'enseignant couplée à son type d'adressage (Figure 20). Nous avons ensuite établi l'horloge des types d'adressage (Figure 21) mobilisés au cours de la séance.

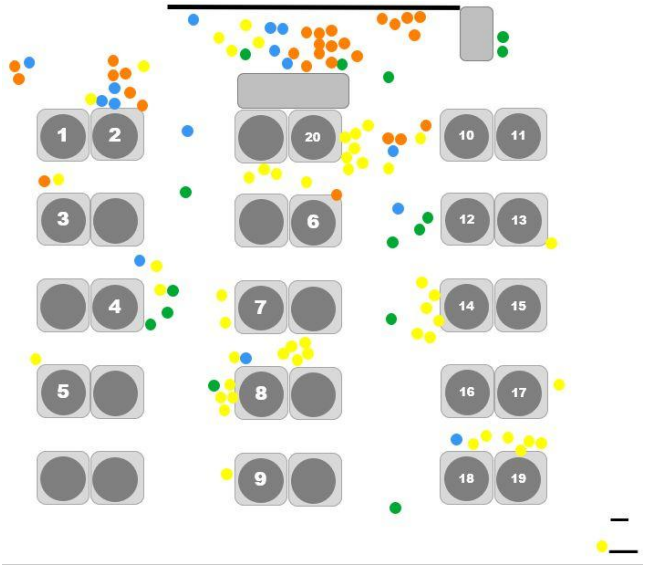


Figure 20 *Repérage de la position de l'enseignant dans la classe en fonction du type d'adressage mobilisé*

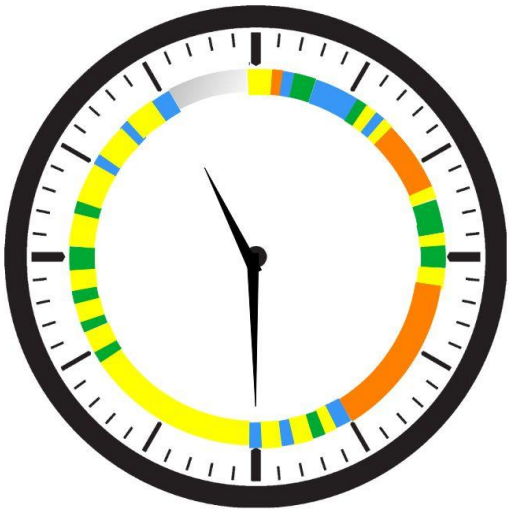


Figure 21 *Horloge représentant les types d'adressage mobilisés au cours de la séance*

Grâce au traitement de nos données immédiatement après l'enregistrement en classe, nous avons pu sélectionner des portions de séances à propos desquelles nous souhaitions autoconfronter les enseignants et les élèves afin de nous permettre de rendre intelligible leur activité : 1) parce qu'elles semblaient répondre à nos questions de recherche, 2) parce qu'elles semblaient correspondre à des formes d'organisation collective permettant de comprendre l'ordre et le travail généré en classe, 3) parce qu'elles nous étonnaient et nous semblaient présenter des pistes intéressantes de compréhension de l'activité en classe.

5.3.4.2. Seconde phase dans le traitement des données extrinsèques

Un deuxième niveau de traitement des données extrinsèques a été effectué quelques jours, semaines ou mois après, selon la disponibilité de la chercheure. Ce traitement nous a permis : 1) d'établir la frise temporelle de l'activité de l'enseignant durant la séance, 2) de modéliser sur chaque plan de classe les interactions à distance entre l'enseignant et les élèves, 3) de repérer les zones de la classe davantage investies par l'enseignant (c'est-à-dire où il revenait régulièrement, souvent un minimum de trois fois ou alors où il restait plus de deux minutes), 3) d'indiquer le nombre de passages vers certains élèves, la durée de chaque passage et la durée de l'interaction avec l'élève par rapport à l'interaction avec le reste de la classe durant ce même instant d'activité. Cela a été fait après les EAC, ce qui nous permettait de concentrer notre attention sur les moments d'activité qui avaient été traités en entretien.

À titre d'exemple, les figures ci-après (Figures 22 et 23) est un plan de la classe sur lequel ont été ajoutés : 1) les positions des tables des élèves, du bureau de l'enseignant et du poste informatique,

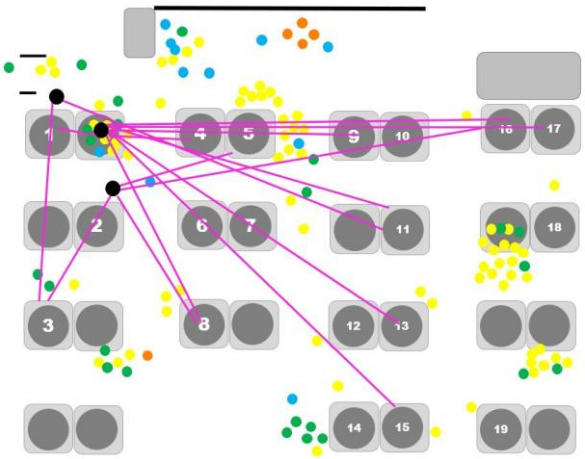


Figure 22 *Interactions enseignant/élève*

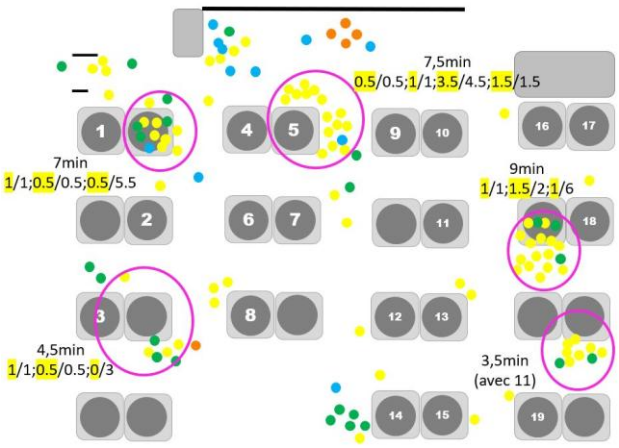


Figure 23 *Lieux et durées d'arrêt spécifiques de l'enseignant au cours de la séance*

2) des numéros sur les tables permettant de repérer les élèves (aucun numéro n'a été affecté aux places inoccupées), 3) des points de couleur repérant la position de l'enseignant en fonction de son adressage à cet instant, 4) des traits indiquant le destinataire de l'adressage lorsqu'il a lieu à distance (Dia et AI). Ainsi, lorsque l'enseignant s'adresse à l'élève à côté de lui (AI), seul le point jaune a été laissé afin de ne pas surcharger le schéma, 5) le ratio entre le temps en interaction avec l'élève (surligné en jaune) et celui en interaction avec le reste de la classe lorsque l'enseignant est à côté d'un élève pendant plus de 30 secondes, 7) le nombre de fractions correspond au nombre de passages de l'enseignant vers l'élève.

Par exemple, 2/3 ; 1,5/1,5 ; 3,5/4 signifie que l'enseignant est venu trois fois vers l'élève. Il a interagi 2 minutes avec lui lors du premier passage qui a duré 3 minutes. Au deuxième passage, il a parlé durant la totalité du temps soit 1,5 minute avec l'élève. Au troisième et dernier passage de la séance, l'enseignant a parlé avec l'élève durant 3,5 minutes sur les 4 minutes pendant lesquelles il était près de l'élève. Au total, cet enseignant s'est placé à côté de l'élève durant 8,5 minutes et s'est engagé dans une interaction avec lui durant 6,5 minutes. La durée totale d'arrêt de l'enseignant vers l'élève est indiquée au-dessus des indications de durée passage par passage. Le repérage des positions de l'enseignant sur l'ensemble de la séance nous a permis de mettre en évidence des lieux où l'enseignant s'arrête de façon préférentielle lors d'adressages individuels ou d'absence d'adressage. Sur la figure 23 sont repérées 5 zones préférentielles où l'enseignant s'est arrêté pour une durée totale comprise entre 3,5 et 9 minutes.

Nous avons créé la frise temporelle comme celle présentée ci-dessous pour chaque séance car nous avions l'impression, lors des enregistrements, d'une multiplicité d'interactions individuelles. Ces dernières nous semblaient majoritaires par rapport aux interventions collectives. Nous avons donc modélisé *via* la frise temporelle les différents types d'activité de la classe (échange avec l'enseignant, travail individuel sur un document, visionnage d'un extrait de film…) couplés aux types d'activité

collective ou individuelle. La construction de ce modèle nous a permis d'obtenir une première idée de l'organisation temporelle de la séance et de voir si une des deux modalités de travail individuelle ou collective était effectivement davantage mobilisée durant la séance (Figure 24).

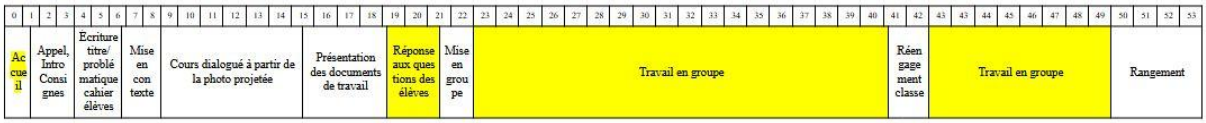


Figure 19 *Frise temporelle d'une séance de géographie*

5.3.5. Recueil et traitement des données intrinsèques

Le traitement des données intrinsèques, issues des EAC complétés des notes ethnographiques, a permis de documenter les étapes 3 à 7 des CAC recensées dans ce corpus.

Ces données en première personne ont donné lieu à l'analyse locale de l'activité des enseignants grâce à la production, pour chaque CAC : 1) du récit réduit du cours d'expérience des acteurs, 2) de la décomposition par le signe hexadique (pour les enseignants) et tétradique (pour les élèves) de leur cours d'expérience ou d'action (lorsque nous avions connaissance des contraintes et effets de l'activité dans leur corps), 3) des convergences de préoccupations entre l'enseignant et les élèves, 4) de la dynamique de transformation de l'activité de l'enseignant durant chaque CAC.

Nous avons ensuite réalisé une analyse globale de l'activité afin de la typifier. Pour cela, nous avons concaténé les préoccupations issues des cours d'expérience des enseignants. Nous les avons regroupés par catégorie pour faire émerger les préoccupations types et définir les « airs de famille » dans l'activité enseignante d'une CAC à l'autre pour enfin faire émerger quatre CAC typiques. Cette généricité, qui correspond à l'étape 7 du traitement des données a été utilisée dans la discussion générale. En effet, dans les chapitres de traitement de données, nous avons travaillé CAC par CAC et nous sommes donc limitée à l'étude locale des cours d'expérience des acteurs. C'est seulement dans la discussion générale que nous avons mis en perspective les cours d'action des trois enseignants et fait émerger de l'activité récurrente.

5.3.5.1. Construction du cours d'expérience des acteurs

Reconstruire le cours d'expérience des acteurs, c'est-à-dire reconstruire pas à pas l'enchaînement et l'enchâssement des unités élémentaires dans des entités plus larges a permis de passer d'une action potentielle (priméité ou champ des possibles à un instant t) à une action actualisée (secondéité) qui s'achève dans une construction de nouveaux possibles pour les actions futures (tiercéité) participant à l'émergence de nouvelles dispositions à agir (Lahire, 2001 ; Leblanc, Ria, Veyrunes, 2013).

Nous faisons ainsi émerger les dynamiques d'engendrement et de stabilité de l'activité afin de comprendre la viabilité de situations favorables au travail et à l'ordre en classe. Nous avons pu également repérer des objets récurrents et équivalents qui présentent des ressemblances et des similitudes entre eux, des « types » dans l'activité des acteurs. Selon Theureau (2000, p.183), ces « types » sont des « schèmes typiques d'attention, de perception, d'action, de communication, d'interprétation et d'émotion ». Ces typicalités (ou typicités) repérées dans l'activité des enseignants nous permettent d'appréhender leur activité dans une perspective holistique. Dans cette visée globale, l'ensemble des actions situées et significatives forment un tout dynamique qui permet des modifications jusqu'à la transformation du système et de son environnement.

Plus précisément, le traitement de nos données ouvre des possibles en termes de compréhension de l'activité enseignante car il nous a permis de mettre au jour : 1) les dynamiques de couplages entre l'enseignant et les élèves, 2) les préoccupations types des enseignants durant les séances en classe et 3) les situations de convergence de préoccupations des acteurs en direction de la réalisation d'objectifs d'enseignement/apprentissage.

5.3.5.2. Conditions de réalisation des entretiens d'autoconfrontation

La possibilité qu'a un acteur humain d'accéder à l'effet de surface des interactions asymétriques entre lui et son environnement et de nous renseigner sur leur organisation temporelle complexe est constitutive de l'évolution de son activité. Cela signifie que sa transformation par une prise de conscience de sa part à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, on peut parler d'expression de la conscience préréflexive. (Theureau, 2010, p.291). Il n'y a pas que le langage qui participe à cette expression de la conscience préréflexive ; l'acteur peut aussi désigner des éléments de son environnement (gestes déictiques), mimer des gestes accomplis ou à accomplir par lui-même. Par exemple : « là tu vois, il prend sa paire de ciseaux. Je continue avec cet autre élève. Je pense que j'attends de le prendre sur le fait » [extrait d'EAC d'un enseignant].

En utilisant les entretiens d'autoconfrontations, nous avons obtenu des verbalisations dont la retranscription a permis de reconstruire le cours d'expérience des acteurs selon le cadre sémiologique de Peirce adapté par Theureau (2009). Ceci a permis de comprendre l'organisation et la construction de la relation entre l'enseignant et son environnement, en particulier social. Comme nous l'avons déjà vu, les EAC n'ont porté que sur un tiers du corpus initial de données. Nous avons en effet sélectionné six à huit extraits d'une durée totale et moyenne de 20 minutes pour chaque séance en classe. La sélection des extraits de séances sur lesquels nous nous sommes entretenue avec les acteurs a été réalisée en fonction de trois critères : 1) les extraits correspondaient à des portions de l'activité des

acteurs qui répondaient aux hypothèses de recherche établies avant la constitution du corpus de données, 2) les extraits correspondaient à des moments de l'activité qui ont interrogé la chercheure lors des deux séances d'immersion avant captation dans les classes, 3) les extraits correspondaient à des moments de l'activité qui répondaient aux nouvelles hypothèses apparues suite au traitement des données issues des deux premières séances enregistrées et des entretiens correspondants. Ces séances ont eu lieu au cours du premier mois de collecte des données.

5.3.5.3. Coopération des acteurs et de la chercheure lors des entretiens

Afin de comprendre les dynamiques internes qui régissent l'activité des acteurs en classe ainsi que leur couplage à l'environnement tout en évitant de nouvelles prises de conscience, nous avons mené ces entretiens en usant de relances permettant l'expression de la conscience préréflexive. Lorsque les enseignants ont été confrontés aux traces de leur activité *via* la projection d'extraits d'enregistrements de séances, ils se replongeaient dans le flux de leur activité et la racontaient le plus authentiquement possible avec des termes récurrents qu'ils utilisaient spontanément comme : « là je pensais à… », « à ce moment, j'avais vu que… », « Je me sentais rassuré parce qu'elle m'avait vue » ou que nous leur suggérions : « Et, là ? Tu peux me raconter ce qu'il se passe », « À ce moment-là, que faisais-tu ? ».

Un autre indicateur produisant des résultats scientifiquement exploitables est l'utilisation du présent dans la mise en mots : « Là je suis en train de me demander si… », « À ce moment, je sens qu'il se passe quelque chose dans mon dos ». Ceci nous montre que l'acteur, replongé dans le flux de son activité passée, colle à l'instant t passé.

En début d'entretien, nous nous sommes entendue avec les acteurs pour qu'ils interrompent, repassent ou visionnent l'extrait situé immédiatement en amont lors de la diffusion de l'extrait sur lequel nous travaillions et cela aussi souvent qu'ils le souhaitaient pour éclairer leur activité. Ainsi, les acteurs interrompaient la diffusion de l'enregistrement vidéo dès qu'ils souhaitaient nous montrer et nous commenter un instant particulier de la séance filmée. Par exemple, Amandine (une élève de 4ème SEGPA) a interrompu la diffusion de l'extrait vidéo en disant : « Là, le prof n'avait pas vu que Claire levait la main alors on l'a aidé en lui disant ». Qu'ils aient interrompu la diffusion de l'extrait spontanément ou que ce soit la chercheure qui le faisait, les enseignants comme les élèves nous racontaient alors spontanément ou à l'aide de relances leur action. Concernant les relances que nous utilisions, elles avaient pour but : 1) d'accompagner le discours de l'acteur, 2) de lui permettre de préciser un aspect de son activité vécue et revisionnée, 3) de documenter les différentes catégories du signe hexadique. Par exemple, nous demandions : « Que fais-tu ? », « À quoi penses-tu ? », « Comment te sens-tu ? » pour recueillir les actions, pensées ou sentiments des acteurs. Nous utilisions : « Que cherches-tu à faire ? », « Quelle était ton intention à ce moment-là ? », « Que te dis-

tu dans ta tête ? » pour documenter les préoccupations des acteurs. Nous demandions : « À quoi t'attends-tu ? » pour repérer ses attentes (Nicolas Terré, https://nicolasterre.wixsite.com/education-physique/eac).

Parfois, les acteurs mimaient le geste qu'ils nous montraient à l'écran et nous le commentaient, ce qui nous permettait aussi de repérer des composantes de leur cours d'expérience. Les mêmes extraits de la même séance ont été montrés à l'enseignant et aux élèves. Si les élèves ne le faisaient pas, la chercheure stoppait la vidéo sur le même instant que celui sur lequel l'enseignant s'était arrêté, ceci pour documenter les composantes du signe triadique ou hexadique pour la même unité significative, si cela était possible, c'est-à-dire si cette unité avait donné lieu à expérience pour le second acteur également.

5.4. Reconstruire le cours d'expérience (ou d'action) des acteurs pour comprendre les dynamiques des configurations d'activité des enseignants et des élèves

5.4.1. Utilisation des composantes du signe hexadique au niveau local de l'activité

L'expérience significative des acteurs au sein de chaque CAC a été documentée grâce aux composantes du signe hexadique pour les enseignants et du signe tétradique pour les élèves car leurs EAC étaient moins riches. Lorsque nous n'avions pas en notre possession les EAC des élèves mis en scène dans le moment d'activité analysé, nous nous sommes autorisée, aux vues des comportements observés via les enregistrements filmés, à faire des inférences sur leurs émotions et leurs préoccupations.

Cette documentation a permis : 1) de construire le récit réduit des acteurs pour chaque CAC, 2) de reconstruire leur cours d'expérience, 3) d'isoler de cette décomposition par le signe les préoccupations des enseignants et des élèves exprimées durant les entretiens, 4) de comparer les préoccupations du ou des élèves (lorsque ces derniers s'étaient entretenus en binôme avec la chercheure) et de l'enseignant sur la même unité significative afin de repérer des convergences ou des divergences.

Les cours d'expérience de chaque enseignant ont ensuite été appréhendés à un niveau plus global, inter et intrapersonnel. Ceci nous a permis : 1) de regrouper l'ensemble des préoccupations des enseignants (environ 90 par séance soit autour de 1400 préoccupations au total) en six préoccupations typiques (les *verbatim* des élèves étant relativement pauvres, nous n'avons pas pu recueillir suffisamment de préoccupations pour les regrouper en catégories de façon suffisamment probante), 2) de compter les occurrences pour une même préoccupation sur une même séance puis pour un même enseignant à des fins comparatives d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Les occurrences ont été séparées en deux, selon qu'il s'agisse d'une préoccupation émergeant en

premier (P1) ou en second (P2) chez l'enseignant et tel que nous avons pu le repérer grâce aux EAC, 3) de lister les CAC typiques présentes dans le corpus de données.

Le tableau ci-dessous (Tableau 9) recense les occurrences dans le corpus pour la préoccupation typique « prendre soin » :

Tableau 9 *Exemple d'occurrences pour la préoccupation typique « prendre soin »*

Enseignant	P1	P2	P2	P1
Nadège 6 séances	Prendre soin	Accompagner : 4/66 ; ϕ : 61/66 Contrôler : 1/ 66	Prendre soin	Accompagner : 28/43 ; Contrôler : 4/43 ; Engager : 1/43 ; Encadrer le travail: 10/43
Youness 6 séances	Prendre soin	Accompagner : 20/83 ; ϕ : 48/83 ; Contrôler : 3/83 ; Encadrer : 5/83 ; Valoriser : 7/83	Prendre soin	Accompagner : 14/25 ; Contrôler : 6/25; Engager : 1/25; Encadrer le travail : 4/25
Pierre 2 séances	Prendre soin	Accompagner : 1/25 ; ϕ : 19/25 Contrôler : 2/25 ; Engager : 2/25 ; Valoriser : 1/25	Prendre soin	Accompagner : 22/32; Engager : 5/32; Encadrer le travail: 5/32

Pour expliciter ce recensement, prenons l'exemple de Nadège, filmée durant 6 séances. Concernant l'ensemble des extraits de séances utilisés pour les EAC, nous avons relevé 66 fois que sa préoccupation principale était de « prendre soin » de l'élève, d'elle-même, de la classe (ce sur quoi nous reviendrons dans le chapitre suivant). Cette préoccupation s'est accompagnée simultanément d'une seconde qui a été : 1) d'accompagner le travail (de la classe ou de l'élève) pour quatre occurrences, 2) de contrôler la classe ou un élève pour une occurrence. Elle n'a été accompagnée d'aucune autre préoccupation identifiée et exprimée par l'enseignante au cours des entretiens pour 61 occurrences.

Lorsque la préoccupation « prendre soin » apparaît comme préoccupation secondaire dans l'activité de l'enseignante et d'après ce qu'elle nous a indiqué en entretien, elle est assortie de la préoccupation « accompagner », « contrôler », « engager l'élève ou la classe » ou « encadrer le travail » selon les proportions indiquées dans le tableau.

Pour chaque préoccupation, nous avons repéré les types d'adressage durant lesquels la préoccupation intervenait dans le but de repérer une éventuelle relation entre le type de préoccupation et le type d'adressage.

Tableau 10 *Exemple de relation entre un type d'adressage et un type de préoccupation pour la préoccupation « prendre soin »*

Séance	Nb P1	Type adressage	Nb P2	Type adressage
Pierre 5.6	10	2AC ; 5AI ; 3PA	25	4ACi ; 5Dia ; 7AI ; 4AIc ; 5PA
Pierre 6.7	15	10AI ; 5AIc	7	6AI ; 1PA
Youness 41.1 nov 20	21	5AC ; 1ACi ; 2Dia ; 11 AI ; 2AIc	11	4 Dia ; 2AI ; 5AIc
Youness 41.1 janv 21	27	4AC ; 1ACi ; 5 Dia ; 7 AI ; 3 AIc ; 7PA	4	4AI
Youness_41.2_novembre_2021	10	2AC ; 3Dia ; 3AI ; 2AIc		
Youness_31.1_sept_2021	15	13 AI ; 2 AIc	1	1AI
Youness_31.3_fév_23	6	2Dia ; 4AI	7	3Dia ; 4AI
Youness_41.2_oct_21	4	1AC ; 3AI	2	1AI ; 1AIc
Nadege_64_nov_2021	14	3AC ; 2ACi ; 1Dia ; 8AI	12	3ACi ; 4Dia ; 5AI
Nadege_64_mars_2022	16	14AI ; 2AIc	5	4AI ; 1AIc
Nadege_46_nov_2020	11	2Dia ; 9AI	4	1Dia ; 1AI ; 2AIc
Nadege_46_mars_2021	4	4AI	5	3Dia ; 2AI
Nadege_34_septembre_2021	10	1AC ; 9AI	13	13AI
Nadege_46_janvier_2021	11	1ACi ; 2Dia ; 7AI ; 1AIc	4	1Dia, 3AI
TOTAL Préoccupation « prendre soin »	**172**	**122 AI (71%)**	**100**	**66AI (66%)**

Afin d'éclairer le lecteur concernant la lecture du tableau ci-dessus (Tableau 10), nous nous proposons d'utiliser la seconde ligne (surlignée en vert) de ce dernier qui correspond à la séance de Pierre avec la classe de 5ème 6. Au cours des extraits de séance présentés en EAC, la préoccupation « prendre soin » est apparue 10 fois en préoccupation d'ordre 1 et 25 fois en préoccupation d'ordre 2. Lorsqu'elle était d'ordre 1, elle est intervenue au cours d'un AC à 2 reprises, d'un AI à 5 reprises et d'une absence d'adressage à 3 reprises. Dans ce dernier cas, l'enseignant nous a indiqué par exemple qu'il se mettait en retrait pour laisser la classe travailler, ne pas la déranger et ainsi prendre soin des élèves en valorisant leur capacité à être autonome.

Il est à noter les deux limites de ce traitement : 1) les acteurs ne nous ont pas toujours exprimé leurs préoccupations au cours des EAC, 2) ils n'ont pas toujours clairement ordonné leurs préoccupations. Dans ce dernier cas, nous avons considéré que la préoccupation d'ordre 1 était celle qu'ils évoquaient en premier ou qui revenait dans leur discours.

Nous avons également identifié dans les *verbatim* d'EAC les moments de double adressage des enseignants. Pour cela, nous avons identifié les moments d'adressages individuels avec une intention collective (codé AIc) et les moments d'adressages collectifs avec une intention individuelle (codé ACi)

Exemple d'AIc -L'enseignant dit en classe : « Benjamin, tu restes assis ». En EAC, Pierre nous explique que son intention était de stopper le mouvement de benjamin et en même temps que cette phrase empêche les autres élèves de se lever avant qu'il ne décide comment distribuer les

documents. Il utilise le fait qu'un élève se soit levé et vienne vers la caisse de documents pour s'adresser à la classe.

Exemple d'ACi –Pour reprendre l'exemple du paragraphe 3.2, lorsque l'enseignant dit en classe : « asseyez-vous…sauf ceux qui sont déjà fatigués », il nous explique en EAC que son intention est de faire remarquer aux deux élèves déjà assis que l'accueil se fait debout sans pour autant entrer dans une confrontation directe avec ces élèves.

5.4.2. Utilisation des composantes du signe tétradique pour rendre compte des convergences de préoccupations des acteurs

Une fois l'analyse locale réalisée, nous nous sommes concentrée sur les préoccupations des acteurs repérées au cours du traitement par le signe de l'activité des acteurs. En enchaînant les unités élémentaires pour former une entité significative (de l'expérience de chaque acteur) plus large, nous avons pu comprendre la transformation des engagements des acteurs et la convergence des préoccupations des élèves et de celles des enseignants. Même si le traitement local de l'activité avait été réalisé en mobilisant le signe hexadique pour les enseignants, dans un souci de cohérence, nous avons mis en perspective l'enchaînement des préoccupations enseignant/élève en utilisant les composantes du signe tétradique.

Dans le tableau ci-dessous (Tableau 11), nous présentons à titre d'exemple l'évolution des préoccupations de l'enseignant sur une durée de 1min45s. Chaque ligne correspond à une unité élémentaire significative pour l'acteur.

Tableau 11 *Composantes du signe tétradique pour quatre unités significatives de l'activité de l'enseignant*

Horodatage	Unité élémentaire	Préoccupation enseignant	Représentamen	Interprétant
V1 7min			La difficulté de la poésie lyrique	
	Assise sur une table, dialogue avec les élèves	Rappeler les notions concernant la poésie lyrique	Les difficultés de l'élève A	Il est nécessaire de refaire le point sur les notions vues lorsque le chapitre abordé est difficile
	Dialogue avec A	S'assurer que A écoute	L'absence de 4 élèves au cours précédent	Retrouver les notions déjà vues dans le cahier tout en suivant accompagnant la construction du cours au tableau est difficile. Il est nécessaire de vérifier que les élèves en difficulté suivent
	Dit : « vous pouvez regarder dans vos cahiers »	Faire relire leurs cahiers aux élèves absents au dernier cours	Les yeux levés au ciel de Paul	Interroger une élève sur le contenu du cours précédent permet aux absents de s'approprier ce cours
V1 8min45s	Interpelle Paul	Faire remarquer implicitement à Paul qu'il est dommage de ne pas avoir révisé	L'absence de réponses de quelques élèves à l'interrogation orale	Utiliser l'implicite permet de dire aux élèves qu'il est dommage de ne pas réviser sans les énerver
	Pose des questions sur la leçon à différents élèves	Réviser en classe	Le besoin d'être accompagné de certains élèves	Les apprentissages faits en classe sont primordiaux et les seuls pour un certain nombre d'élèves
V1 10min50s	Rappelle des notions déjà vues	Commencer le cours par des notions connues	La fin du travail individuel	Commencer par des notions connues rassure les élèves et permet de les engager ensuite sur des notions plus complexes

Préoccupation liée au collectif/classe Préoccupation liée à l'individu élève

Nous exposerons dans la partie « résultats » tout l'intérêt d'avoir utilisé ce type de traitement de données pour comprendre en quoi l'évolution des préoccupations de l'enseignant au cours de son activité permet de répondre à nos hypothèses.

Pour rendre compte des convergences de préoccupations des élèves et des enseignants, nous avons reconstruit le cours d'action des enseignants et des élèves et utilisé un tableau à deux volets pour chaque acteur. Chaque tableau comportait une première colonne où figuraient les verbalisations en classe de l'acteur et une seconde colonne où figuraient les *verbatim* de l'entretien d'autoconfrontation de l'acteur.

Nous avons utilisé ces tableaux pour mettre en relation les préoccupations des acteurs selon les patterns de Veyrunes (2011, p.71) afin de comprendre la convergence/divergence de préoccupations des acteurs et d'interpréter la dynamique d'activité observée lors des séances. Pour cela, nous avons comparé chaque préoccupation élève et enseignant qui avait lieu au cours du même moment d'activité. Par exemple, l'enseignant arrive vers un élève et lui demande où il en est dans son travail. En EAC, l'enseignant nous indique que sa préoccupation est de remettre l'élève au travail quand l'élève nous indique que sa préoccupation est de s'amuser avec son stylo car il aime bien s'amuser. Nous sommes ici dans une situation de divergence manifeste entre les deux préoccupations.

L'ensemble du traitement des données présenté ci-dessus nous a permis de reconstituer les cours d'expérience (ou d'action) collectifs des acteurs à partir des cours d'expérience (ou d'action) individuels de chacun. Nous avons ainsi voulu montrer que dans chaque CAC la construction d'un accord intersubjectif tel que l'activité de l'élève était visiblement transformée par l'action de l'enseignant et réciproquement.

Des figures (Figure 25) ont été construites pour montrer la transformation de l'activité collective à l'intersection des mondes propres des acteurs. La plus-value de cette façon d'articuler les cours d'action individuels est la possibilité, à partir du cours d'expérience de l'enseignant, de faire des inférences sur le cours d'action de l'élève, en particulier lorsqu'il nous manquait des données d'autoconfrontations (pauvreté des verbalisations ou absence d'entretien). Nous avons pu ainsi mettre en évidence et comprendre les conséquences de l'action des acteurs, en particulier de l'enseignant, sur le monde propre de chacun. Cette méthode de traitement n'a pas été intégrée dans les étapes systématiques du traitement de nos données. Elle a été considérée comme une plus-value pour analyser certaines CAC (par exemple, lorsqu'un enseignant s'adressait à un groupe de deux ou trois élèves et que : 1) les effets de cette interaction différaient sensiblement d'un élève à l'autre, 2) que nous ne disposions pas de l'EAC d'un des élèves du groupe.

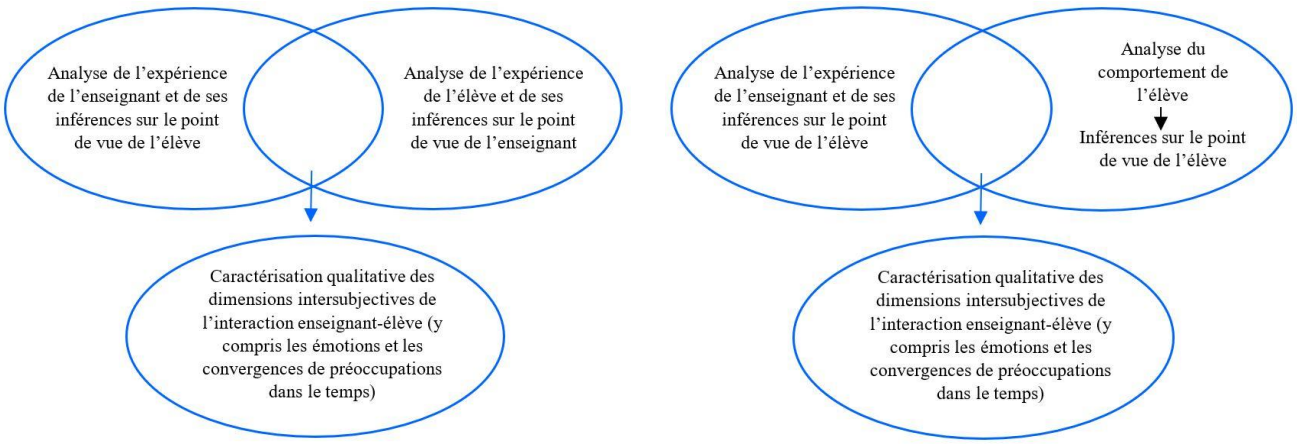


Figure 20 *Intersection des mondes propres de l'enseignant et de l'élève avec ou sans EAC de l'élève*

5.4.3. Utilisation des composantes du signe hexadique pour rendre compte des dynamiques de configurations d'activité des enseignants

Nous avons utilisé les composantes du signe hexadique (voir chapitre 4, paragraphe 4.2.2) pour reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant sur des durées allant de 3 à 10 minutes afin de réduire la complexité de l'activité de l'enseignant et comprendre les dynamiques de transformation de cette activité en fonction des representamen liés au collectif-classe ou à un individu. Ceci nous a permis de décrire la conscience préréflexive de l'acteur et la transformation de l'activité qui y est liée. Nous avons ainsi pu comprendre ce qui se joue dans cette activité pour qu'elle soit viable et favorable au travail serein de chacun. Les dynamiques de transformation des composantes du signe au cours de l'activité de l'enseignant et en fonction de l'évolution de ses engagements sont illustrées dans les documents ci-dessous (Tableau 12 et Figure 26).

Tableau 12 *Signes hexadiques d'un enseignant*

Signe 1
E - Rappeler les notions concernant la poésie lyrique A - Attentes liées à la remémoration des notions par les élèves S – Quand une notion est difficile, il faut refaire le point au cours suivant R – L'attitude passive de A, élève en difficulté U – Interpelle A pour s'assurer qu'elle écoute I – « Si une notion est difficile, il faut veiller à mobiliser les élèves en difficulté », « repérer les élèves en difficulté »
Signe 2
E – S'assurer que A écoute A – Attentes liées à l'attention de A S – Il faut s'assurer qu'un élève en difficulté soit attentif lorsque l'on rappelle une notion difficile R – L'absence de 4 élèves au cours précédent U – Demande aux élèves de relire leur cours avant de poursuivre les révisions I – Faire relire le cours aux élèves permet aux absents de s'approprier les notions qu'ils n'ont pas vues en classe du fait de leur absence

Cet exemple, moins détaillé que celui utilisé dans le chapitre 4 où nous présentions les composantes du signe hexadique de façon générale, veut apporter une compréhension supplémentaire au lecteur de la méthodologie de traitement adoptée dans cette recherche. Il montre les composantes de deux signes hexadiques de l'enseignant (Tableau 12) ainsi que le schéma illustrant la transformation continue du flux de l'activité de cet enseignant grâce à la reconstruction de l'enchaînement des signes hexadiques (Figure 26).

L'enseignant est engagé dans un dialogue avec la classe où les notions concernant la poésie lyrique sont rappelées (E du signe 1). Durant cette action décomposée grâce aux composantes du signe hexadique, un élément vient perturber le cours d'action de l'enseignant (R du signe 1). Forte des connaissances de son référentiel (A est une élève en difficulté), l'engagement de l'enseignant change (E du signe 2) ainsi que son action présente puisqu'elle passe d'un dialogue avec la classe à un adressage individuel destiné à s'assurer que A écoute. Au cours de cette nouvelle action, un nouvel élément perturbateur (R du signe 2) vient modifier le cours d'action de l'enseignant, entraînant l'émergence d'un nouveau signe (qui serait un signe 3 que nous ne présentons pas ici). Pour rappel, le surlignage en rose correspond toujours à une préoccupation en direction du collectif tandis que le surlignage en vert correspond à celle en direction de l'individu.

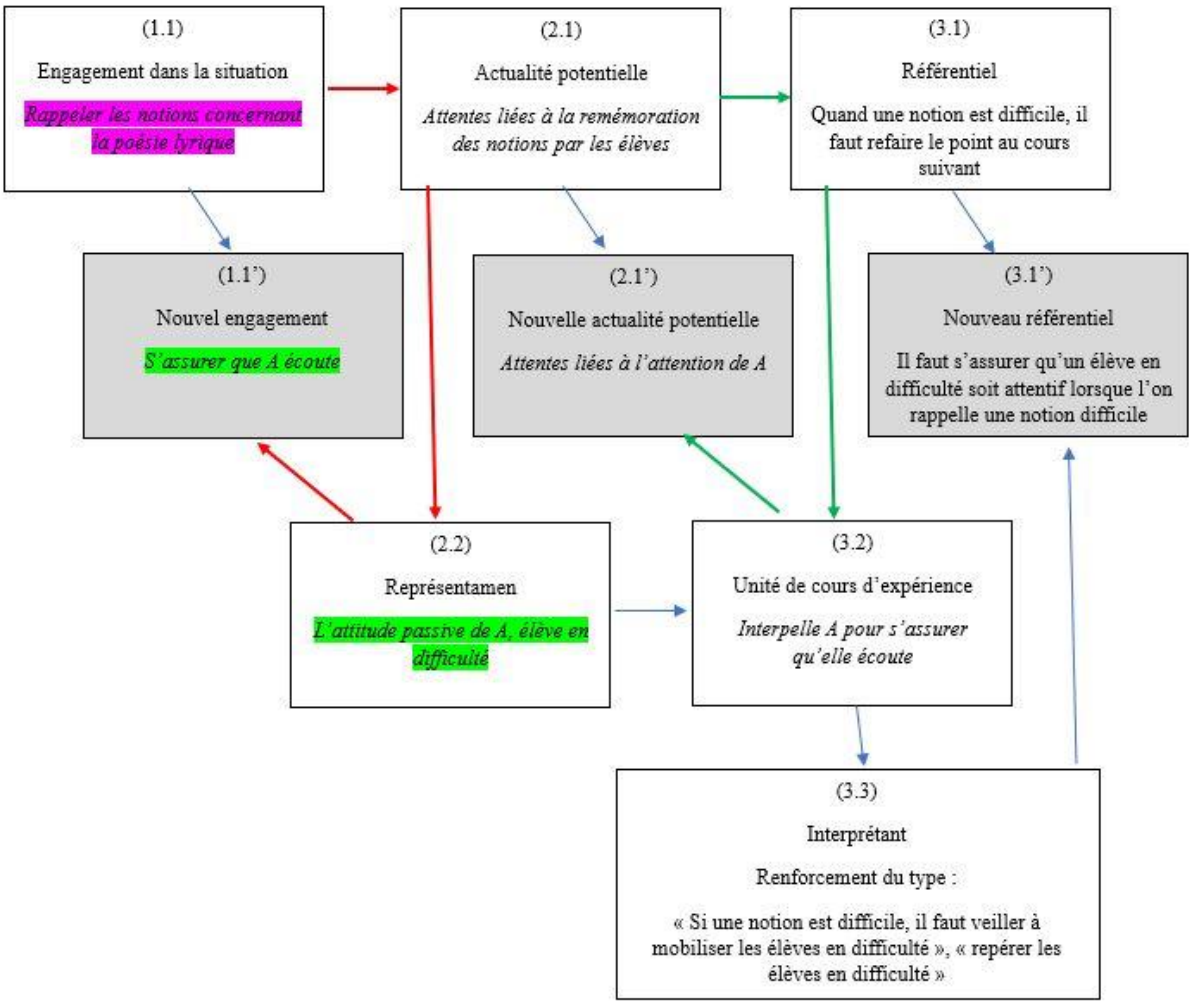


Figure 21 *Dynamique de transformation des composantes du signe hexadique (adapté de Theureau, 2006)*

En (3.3), comme il s'agit d'analyser l'activité d'enseignants experts, l'interprétant produit un « renforcement du type » et non une « construction de nouveaux types ». Les enseignants experts n'apprennent pas de nouveaux types de connaissances mais renforcent leurs connaissances grâce à la part de leur activité qui fait expérience pour eux.

Le document ci-dessus schématise la transformation continue du flux de l'activité de l'enseignant tout en isolant ses différentes composantes (Sève et al., 2010). La concaténation de signes hexadiques (ici sur deux signes 1 et 2) permet de montrer leur dynamique complexe d'enchaînement au cours de l'activité de l'enseignant. L'articulation du cours d'action passé de l'enseignant et des événements qui surviennent au cours de son activité permet d'appréhender le processus de construction de significations de l'activité pour l'acteur.

Ainsi, la structure de préparation EAS (1.1, 2.1 et 3.1) du signe 1 de l'enseignant renseigne sur son engagement : *rappeler les notions concernant la poésie lyrique* (1.1) et sur ses attentes qui en découlent : *la remémoration des notions par les élèves* (1.2) en fonction des connaissances qu'il mobilise pour appréhender la situation *: quand une notion est difficile, il faut refaire le point au cours*

suivant (3.1). Cette structure d'attente est modifiée par la perturbation : *l'attente passive de A, élève en difficulté* (2.2) qui apparaît dans le flux de l'activité de l'enseignant (chemin de flèches rouges) et induit un nouveau signe (Signe 2). Une nouvelle action de l'enseignant émerge : *interpelle A pour s'assurer qu'elle écoute* (3.2). Cette nouvelle actualité développe une nouvelle structure d'attente (1.1' – 2.1' et 3.1') qui actualise l'engagement initial en un nouvel engagement : *s'assurer que A écoute* (1.1'). Les attentes sont modifiées : *attentes liées à l'attention de A* (2.1') et génèrent l'utilisation d'un nouvel item : *il faut s'assurer qu'un élève en difficulté est attentif lorsque l'on rappelle une notion difficile* (3.1') parmi les items que constituent le référentiel de l'enseignant à cet instant. Les attentes initiales de l'enseignant (1.2) existent grâce aux connaissances qu'il possède dans son référentiel (1.3) et qui lui permettent de générer une nouvelle unité dans son cours d'expérience (3.2), ce qui actualise ses attentes dirigées cette fois vers une élève et non plus le collectif (2.1') (chemin de flèches vertes).

Cette transformation génère un renforcement des connaissances de l'enseignant (3.3) et rend ainsi compte du processus de construction de l'expérience, c'est-à-dire de la façon dont un sujet apprend ou renforce ses apprentissages et se transforme dans et par l'action. (Guérin, 2014). Ce traitement nous permet de repérer les effets des actions des acteurs sur leur propre transformation comme celles des autres protagonistes.

Pour chaque séance, nous avons effectué un traitement des données par le signe hexadique pour deux à trois moments de l'activité des enseignants qui nous semblaient particulièrement éclairants pour répondre à nos questions de recherche et correspondaient à des CAC différentes.

5.4.4. Traitement méthodologique au service de la compréhension des CAC

Le traitement des données présenté ci-dessus est au service de l'explicitation des CAC. Chaque étape du traitement des données a permis d'enrichir progressivement la compréhension des configurations mises au jour.

Les tableaux ci-dessous (regroupés sous le titre Tableau 13) présentent de façon synthétique les sept étapes de la démonstration permettant d'aboutir à la preuve que les CAC déployées dans l'activité ordinaire des enseignants experts leur permet d'engager et de maintenir les élèves au travail :

Tableau 13 *Etapes de la méthodologie suivie dans cette thèse*

N° et nom de l'étape	1- Positionnement temporel de la configuration dans la séance
Utilité de l'étape	Situe la configuration et justifie éventuellement son titre
Cohérence de l'étape	Permet au lecteur de se référer à ce positionnement pour comprendre certains arguments
Plus-value de l'étape	Débuter de façon concrète la démonstration de la CAC
Traitement de l'étape	Bornage temporel
Articulation avec les autres étapes	Débute la démonstration

N° et nom de l'étape	2- Mise en contexte de la situation dans laquelle se déploie la configuration
Utilité de l'étape	Situer la configuration dans le contexte de la classe, les formats pédagogiques utilisés, les actions de l'enseignant et de certains élèves significatives et susceptibles de transformer l'activité collective
Cohérence de l'étape	Point de départ de la démonstration, cette étape permet de situer l'activité
Plus-value de l'étape	Permet de démontrer que la CAC émerge selon une approche enactive
Traitement de l'étape	Montrer le couplage action-situation qui existe dans cette CAC
Articulation avec les autres étapes	Point d'amorce de l'approche enactive qui permet de démontrer la pertinence d'utiliser les objets théoriques du cours d'action pour faire émerger les CAC typiques de mes données

N° et nom de l'étape	3- Transcription des verbalisations recueillies durant les EAC des enseignants
Utilité de l'étape	
Cohérence de l'étape	Suite de l'approche enactive amorcée à l'étape précédente
Plus-value de l'étape	Permet de connaître les significations que l'enseignant attribuent à leurs actions en tenant compte du couplage action-situation et action-environnement
Traitement de l'étape	Utilisé pour repérer les préoccupations typiques des enseignants
Articulation avec les autres étapes	Permet de mettre en évidence la dynamique d'où émerge la CAC ainsi que ses points d'articulation, ce qui est significatif pour l'enseignant et fait évoluer, vivre ou achever la CAC

N° et nom de l'étape	4- Récit réduit du cours d'expérience de l'enseignant accompagné du rappel des positions et adressages de l'enseignant pour chaque unité élémentaire
Utilité de l'étape	Donner à voir au lecteur le cours d'action des acteurs et leurs préoccupations à chaque UE. Lui permettre de mettre en lien ce CA et l'occupation spatiale et l'adressage de l'enseignant
Cohérence de l'étape	Le récit réduit complète l'étape précédente pour montrer la dynamique collective de la classe.
Plus-value de l'étape	Cela permet de montrer que la CAC génère de la capacité à agir ou faire agir en montrant l'évolution des préoccupations et des actions des élèves Cela permet aussi de cadrer temporellement et de façon plus fine les actions
Traitement de l'étape	Etape utilisée pour compléter les données d'EAC afin de produire le tableau synthétique suivant regroupant les composantes de l'activité et les préoccupations des acteurs
Articulation avec les autres étapes	Complète l'étape avant et permet de générer l'étape suivante pour mettre en évidence les actions significatives pour un élève et l'enseignant, soit les points d'articulation d'une CAC

N° et nom de l'étape	5- Analyse locale permettant de repérer à un même instant t les convergences de préoccupations de l'enseignant et du ou des élèves impliqué(s) dans la configuration
Utilité de l'étape	Montrer que la CAC génère de la capacité à travailler (pour les élèves) et à faire travailler les élèves
Cohérence de l'étape	S'inscrit dans le fil des deux étapes précédentes qui forment un tout capable de mettre en lumière une dynamique collective d'où émerge une CAC viable et pérenne
Plus-value de l'étape	Utiliser les cours d'expérience des élèves (traitement par le signe tétradique) pour montrer les équilibres et les mises en tension existant dans la configuration
Traitement de l'étape	Une fois les préoccupations de l'enseignant et de l'élève juxtaposées pour une même UE, cette étape permet de repérer s'il y a ou non convergence de préoccupations entre les acteurs
Articulation avec les autres étapes	Placée après les étapes 3 et 4 (dont elle utilise les résultats), ces 3 étapes préparent l'étape 6 qui prouve que la CAC génère de l'ordre

N° et nom de l'étape	6- Dynamique de transformation de l'activité de l'enseignant durant la configuration présentée et/ou intersection des mondes propres des acteurs durant cette même configuration
Utilité de l'étape	Ce schéma permet de traiter l'ensemble des UE de la configuration, deux par deux afin de montrer la cohérence de l'activité, des préoccupations et des actions de l'enseignant pour agir dans la classe
Cohérence de l'étape	Cette étape se sert des étapes précédentes dans une forme de résumé-preuve de l'efficacité de la CAC
Plus-value de l'étape	Présente les composantes du signe hexadique Permet de repérer l'évolution des actions et des préoccupations de l'enseignant dans une perspective enactive
Traitement de l'étape	Organiser les composantes du signe hexadique sous forme d'un schéma qui rend compte de la transformation de l'activité des acteurs en fonction du couplage acteur-environnement à chaque instant t
Articulation avec les autres étapes	Le format sous forme de schéma de cette étape permet d'avoir une vue d'ensemble de la capacité de la CAC à transformer l'activité des acteurs pour obtenir l'ordre et le travail

N° et nom de l'étape	7- Analyse globale permettant de mettre en évidence les préoccupations types de l'enseignant durant ces configurations d'activité
Utilité de l'étape	Elargir la démonstration à une dimension globale et typique
Cohérence de l'étape	Cette étape se nourrit des 6 premières pour aboutir à l'émergence des préoccupations types
Plus-value de l'étape	Montrer que la CAC générée en classe n'est pas isolée à une séance, une classe, un enseignant
Traitement de l'étape	Le traitement local des étapes 4 et 5 permettent de réaliser ici un traitement global des préoccupations
Articulation avec les autres étapes	Le traitement de cette étape est utilisé dans la discussion générale puisqu'il s'agit d'une analyse globale qui prouve que les données permettent de valider une CAC typique

En résumé

Le recueil des données s'inscrit dans un cadre éthique qui permet de garantir :

- ✓ une recherche rigoureuse, scientifique, reproductible et donc féconde en résultats,
- ✓ l'installation et le maintien d'une coopération confiante, viable, vivable et donc productive pour la chercheure et les acteurs de la recherche.

Les données recueillies sont de trois types :

- ✓ ethnographiques via la rédaction d'un carnet de bord compilant les objectifs et remarques de l'enseignant avant l'enregistrement de la séance et les observations de la chercheure pendant l'enregistrement,
- ✓ issues de l'enregistrement des séances,
- ✓ issues des entretiens d'autoconfrontations avec les enseignants et les élèves.

Le traitement des données est de deux types :

- ✓ extrinsèque issu des observations de la séance,
- ✓ intrinsèque, issu des EAC des enseignants ou des élèves.

La reconstitution des cours d'expérience des enseignants et des élèves a permis :

- ✓ l'articulation collective des cours d'expérience ou d'action des acteurs,
- ✓ le croisement des préoccupations de l'enseignant et des élèves.

Ceci a rendu possible :

- ✓ de faire une analyse du cours d'expérience des acteurs (analyse locale),
- ✓ de reconstruire le cours d'action individuel-collectif des acteurs (analyse locale),
- ✓ de repérer des préoccupations typiques des enseignants au cours de leur activité en classe (analyse globale),
- ✓ de mettre en évidence les convergences/divergences de préoccupations de l'enseignant et des élèves au cours de la séance (analyse globale),
- ✓ de repérer et comprendre l'émergence et le déploiement de configurations d'activité collective générant de l'ordre et du travail en classe.

PARTIE 3 : ÉTUDE DE SEANCES

Cette partie concerne les résultats du traitement des données de l'ensemble de notre corpus. Il s'agit d'analyser l'activité en classe des enseignants et de quelques élèves repérés pour leur activité spécifique, leur profil particulier ou leur interaction avec l'enseignant. Le but de cette partie est de présenter les données empiriques de notre corpus, de les analyser afin de répondre aux hypothèses de recherche.

L'analyse de l'activité des acteurs se déroule sur quatre chapitres :

Le chapitre 6 présente une sélection des résultats produits à partir des données extrinsèques collectées pour l'ensemble du corpus. En prenant comme support trois des quinze séances enregistrées, nous rendons compte dans ce chapitre, selon une échelle macroscopique, de la distribution dans l'espace et dans le temps de l'activité en classe de chacun des trois enseignants acteurs de cette recherche. Nous rendons également compte de la nature de leurs adressages durant une séance de cours. Nous pouvons ainsi montrer les similitudes et les différences relevées pour chaque enseignant.

Les chapitres 7, 8, 9 présentent les configurations d'activité collective repérées dans notre corpus. Ces CAC ont été regroupées en trois catégories correspondant à des préoccupations de rang supérieur du point de vue de l'enseignant et qui nous semblent être révélatrices de leur expertise en actes. Ces catégories génériques sont recensées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 14 *Catégorisation des CAC en fonction de leurs similitudes*

Catégorie générique des CAC	Titre des CAC
Installer et renforcer la dynamique collective de travail	CAC 1 : Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif
	CAC 2 : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un élève
Maintenir la dynamique collective de travail	CAC 3 : Prendre la température du collectif pour le préparer à une nouvelle activité
	CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des groupes
	CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des individus
Profiter et protéger de la dynamique collective de travail	CAC 6 : Profiter de la mise au travail du collectif pour raccrocher un élève particulier
	CAC 7 : Instruire le travail d'un élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective
	CAC 8 : Protéger la stabilité de l'activité collective

Le chapitre 7 analyse les CAC correspondant à la catégorie : « Installer et renforcer la dynamique collective de travail ». Le chapitre 8 concerne la catégorie « Maintenir la dynamique collective de travail ». Le chapitre 9 analyse les CAC correspondant aux catégories « Profiter et protéger la dynamique collective de travail » où il s'agit d'utiliser la dynamique collective de travail à d'autres fins que le travail de la classe sans l'ignorer ou la desservir. Il est question dans ce chapitre

de montrer l’expertise des enseignants, capables d’exercer une double intention : servir des intérêts individuels et protéger l’intérêt collectif.

6. Organisation spatio-temporelle de la classe selon une échelle macroscopique en lien avec les différents types d'adressage de l'enseignant à la classe.

Ce chapitre rend compte, grâce à une sélection de trois séances parmi les quinze séances enregistrées, de l'analyse de l'ensemble de notre corpus de données d'un point de vue extrinsèque. Nous avons choisi une séance par enseignant afin de pouvoir trouver les points de convergence et de divergence dans leur activité. Pour chacun, la séance sélectionnée a été celle qui était la plus documentée concernant l'objet de notre recherche. Les enseignants n'intervenant pas dans les mêmes niveaux scolaires, nous n'avons pas pu sélectionner ce critère, ce qui aurait pu nous permettre de penser davantage d'homogénéité potentielle du fait d'élèves de mêmes âges. Nous avons donc sélectionné trois niveaux différents, considérant que la diversité du public observé dans notre corpus permettrait peut-être une plus grande généricité de nos résultats. Ainsi, il sera peut-être possible de montrer que malgré la diversité potentielle des modalités d'enseignement à des niveaux scolaires différents, des éléments de généricité ou de régularité (dans la façon de faire cours à des classes hétérogènes potentiellement éruptives) sont identifiables au sein du traitement de nos données empiriques. La 15ème séance est une séance contrastive du reste du corpus qui a été traitée à part et sera utilisée dans la discussion générale.

Nous abordons dans ce chapitre l'organisation de l'activité de chacun des trois enseignants ayant participé à cette recherche selon un point de vue macroscopique. Il est ici question de documenter et de modéliser les organisations spatio-temporelles de chaque séance ainsi que de repérer et d'analyser la nature des adressages utilisés par les enseignants.

Pour chacun des trois enseignants, nous analysons les cinq schémas et graphiques que nous avons présentés dans le chapitre méthodologie (5.3.2) : 1) la frise temporelle de la séance, 2) l'horloge où apparaissent les types d'adressage utilisés par l'enseignant durant la séance, 3) le bargraphe où apparaissent les pourcentages de chaque type d'adressage mobilisé durant une séance, 4) la répartition spatiale des positions de l'enseignant dans la classe au cours de la séance et en fonction du type d'adressage utilisé, 5) les interactions à distance entre l'enseignant et les élèves.

Notre point de vue d'observatrice nous a permis de repérer des configurations qui étonnent par leur originalité, leur récurrence d'une séance à l'autre pour un même enseignant, leur récurrence d'un enseignant à l'autre. Lors des enregistrements en classe, l'observation de l'activité de l'enseignant, des élèves et l'articulation qui semblait exister entre ces activités nous ouvraient des perspectives de compréhension relatives à notre objet. En effet, nous filmions des classes où l'enseignant semblait être partout en même temps, sans jamais courir, sans sembler débordé, agacé

ou énervé. Les élèves étaient calmes ; s'ils levaient la main pour appeler l'enseignant, ils voyaient ce dernier venir vers lui, lui répondre à distance ou lui signifier que leur demande avait été enregistrée et qu'il allait y répondre. Dans chaque classe, l'enseignant nous semblait passer beaucoup de temps près des élèves et peu sur le devant de la salle de la classe, à savoir à proximité du tableau ou du bureau. De plus, lorsqu'il était vers un élève, sa posture, sa position par rapport au reste de la classe, le dialogue qu'il engageait avec l'élève nous laissait penser qu'il était entièrement absorbé par cette interaction. Pourtant, ces enseignants semblaient immédiatement savoir où aller après l'échange, se dirigeaient vers un ou plusieurs élèves qui ne semblaient pas au travail, répondaient à une demande qui avait émergé durant l'interaction avec un autre élève et dans des conditions qui ne permettaient pas forcément à l'enseignant de voir l'élève sollicitant (dans le dos de l'enseignant ou parce que ce dernier était penché en direction du cahier d'un élève par exemple).

6.1. Une présence enseignante tournée vers les individus (séance d'histoire-géographie de 5ème générale)

6.1.1. Mise en contexte

La séance dont nous analysons ici l'organisation spatio-temporelle et la répartition des adressages aux élèves selon les 4 types définis dans le chapitre 5 est un cours de géographie. Il est dispensé à des élèves de 5ème générale un jeudi matin de la deuxième semaine de novembre 2021, en quatrième heure, de 11h30 à 12h30. Cette classe compte 23 élèves ; il n'y avait aucun absent le jour de l'enregistrement. La séance est la première sur le thème « Richesses et pauvretés dans le Monde ».

Après l'accueil individuel de chaque élève devant la porte d'entrée, les élèves s'installent et sortent leurs affaires. Dans un premier temps, l'enseignant présente et projette au tableau le titre du nouveau thème « Richesses et pauvretés dans le Monde » ainsi que la problématique liée à ce thème. Les élèves écrivent dans leur cahier ce titre et cette problématique. L'enseignant projette ensuite une photographie où l'on voit côte à côte un immeuble cossu et des abris de fortune construits en matériaux de récupération. Il entame dans un premier temps un dialogue avec les élèves pour décrire la photo et leur permettre d'introduire la notion de richesse, de pauvreté et d'inégalité entre les habitants. Dans un second temps, les élèves se mettent en groupe de deux à quatre et travaillent pendant 28 minutes sur les inégalités face à l'accès au vaccin contre le virus Covid 19. Chaque élève dispose comme supports de travail : 1) d'un texte expliquant l'accès au vaccin, 2) d'une carte représentant le nombre de doses disponibles pour 100 habitants selon les pays, 3) d'une série de questions sur le texte et la carte. Dans un troisième et dernier temps, les élèves remettent les tables et les chaises dans leur disposition initiale, rangent leurs affaires et attendent 2 minutes que la sonnerie retentisse pour quitter la salle.

Les objectifs de la séance fixés au préalable par l'enseignant et recueillis juste avant la séance par la chercheure dans son carnet de bord sont présentés ci-dessous :

Objectifs pédagogiques :

- ✓ permettre aux élèves de repérer des signes de richesse et de pauvreté,
- ✓ faire comprendre la notion d'inégalité entre les peuples aux élèves.

Objectifs didactiques :

- ✓ introduire le cours dialogué en faisant participer le maximum d'élèves,
- ✓ travailler en groupe,
- ✓ analyser un texte.

Comportements collectifs ou individuels relatés par l'enseignant, l'équipe éducative ou repérés au cours de la séance :

- ✓ au moment de l'enregistrement en classe, durant le trimestre en cours, le bilan de vie scolaire est le suivant : 5 retenues et 3 exclusions de cours,

Pour ce qui est des observations directes de la chercheure au cours de l'enregistrement en classe :

- ✓ les élèves entrent dans la salle un par un et sont salués par Pierre, l'enseignant. Deux élèves se bousculent et se mettent des coups en riant dès l'entrée. Ces mêmes élèves veulent se mettre ensemble dans le groupe de quatre lors du travail collectif. Cette demande est accordée par l'enseignant,
- ✓ à part un élève, la classe se met au travail dès la réception du document de travail, le collant dans le cahier d'histoire-géographie et éducation morale et civique et écrivant titre et sous-titre indiqués au tableau,
- ✓ la mise en groupe se fait librement. Les élèves se répartissent en 7 groupes de 2, 3 ou 4 élèves,
- ✓ l'enseignant passe de nombreuses fois dans les groupes, parlant avec les élèves ou non, privilégiant certains groupes plutôt que d'autres,
- ✓ le travail se fait dans le calme, en chuchotant.

L'implication dans le travail semble très forte pour trois groupes où les élèves organisent immédiatement l'espace de travail, se parlent, regardent les documents, échangent, lèvent la main pour appeler l'enseignant et lui posent une question précise. Elle semble plutôt forte pour un groupe un peu plus lent à organiser son espace de travail et où ensuite les élèves alternent entre échanges et écriture dans leur cahier en faisant valider leur travail par l'enseignant. Elle semble faible pour trois groupes où les élèves peinent à s'organiser, ne se parlent pas ou se parlent en s'esclaffant sans rien écrire dans leur cahier ou sans regarder les documents. L'enseignant vient dans ces groupes plus souvent que dans les autres. Il s'enquiert de la façon dont les consignes ont été comprises, vérifie que le document a été lu, que les questions sont comprises, se renseigne sur l'avancement des travaux, sur la circulation de la parole dans le groupe : « c'est un travail de groupe, vous pouvez vous parler ! », réengage les élèves : « alors, le groupe il fonctionne là…il fonctionne pas trop ! », « bon, allez, faut y aller maintenant » …

À t = 40 min, après trois minutes durant lesquelles l'enseignant est resté silencieux et a observé la classe, il prend la parole pour indiquer à la classe que le travail n'avance pas aussi vite que les capacités des élèves pouvaient le laisser penser. Il précise que le travail sera à finir à la maison et va au tableau puis sur le logiciel de gestion scolaire où se situe le cahier de texte numérique pour écrire cette consigne,

L'élève agité dès l'entrée recommence immédiatement, dès qu'il est inoccupé, notamment durant les deux minutes où les élèves attendent la sonnerie de fin de cours, à pousser brutalement sa chaise en arrière pour tenter de faire basculer la table des voisins derrière lui.

6.1.2. Présentation des données extrinsèques

La frise ci-dessous porte sur l'organisation temporelle de la séance :

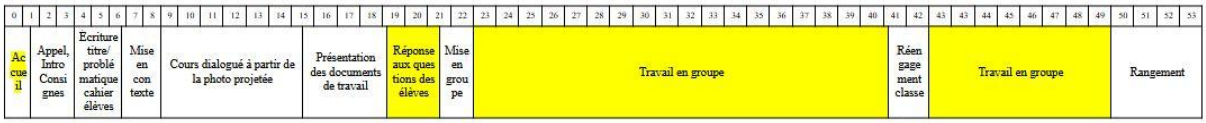


Figure 22 – *Frise temporelle d'un cours de géographie en classe de 5ème*

Les différentes phases séparées par des segments verticaux correspondent aux différentes activités mises en œuvre par l'enseignant pour les élèves. Comme exposé dans le chapitre 5.3.2), nous avons distingué les phases de travail individuel ou en petits groupes de 2 à 4 (surlignées en jaune) où sont favorisés les adressages individuels, des phases collectives. Durant les temps de travail en petits groupes (2 à 4 élèves), nous considérons qu'il s'agit majoritairement de phases individuelles car : 1) les élèves cherchent individuellement les réponses aux questions juste après ou avant avoir échangé avec les membres du groupe, 2) l'aide apportée par l'enseignant durant ces phases de travail en groupe est individuelle. Les autres zones non surlignées correspondent à des temps de travail en classe entière.

Cette frise nous permet d'observer l'alternance entre les phases individuelles et collectives. Dans le cas de cette séance, la phase collective est davantage initiale alors que la phase individuelle correspond à la fin de la séance. La durée des deux phases est équivalente : la phase individuelle dure 27 minutes tandis que la phase collective dure 26 minutes. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, l'enseignant a confirmé notre supposition qui consistait à penser que la première phase, collective, est nécessaire pour permettre aux élèves d'appréhender le nouveau thème. L'enseignant nous a précisé qu'il s'agissait d'une organisation temporelle permettant de placer les élèves dans une dynamique qui favorise l'émergence de la problématique et la recherche de réponses à cette problématique. Au cours de cette phase, les élèves ont échangé avec l'enseignant, ont décrit la photographie vidéoprojetée, se sont interrogés sur la promiscuité entre un immeuble de standing et

des constructions faites de matériaux de récupération. À la fin de ces échanges, l'enseignant a formulé la problématique.

La Figure 23 complète la frise temporelle précédente. L'horloge qui y figure détaille davantage les phases collectives. Elle fait apparaître les phases sans adressage qui n'avaient pas été prises en compte précédemment. En effet, ces phases sont présentes dans les temps de travail collectifs comme individuels. En représentant sur la frise temporelle uniquement les interactions verbales (individuelles ou collectives) entre l'enseignant et les élèves, les phases sans adressage n'apparaissent pas.

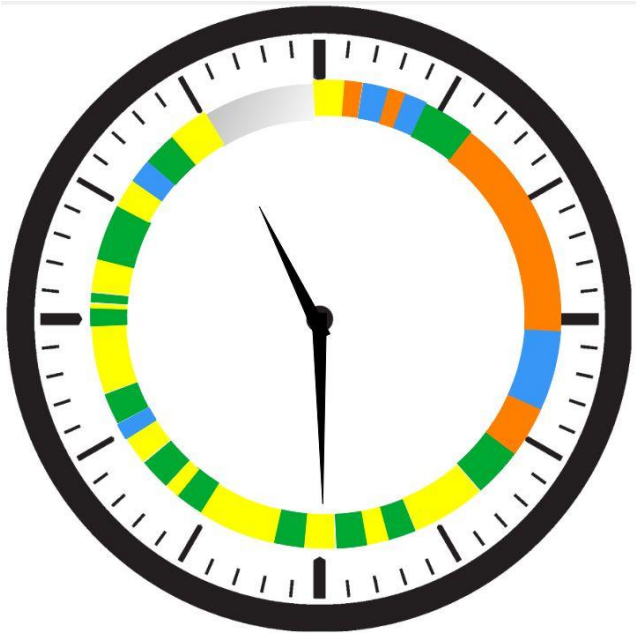


Figure 23 *Répartition des types d'adressage durant la séance de géographie de 5ème*

Cette répartition fait apparaître les quatre types d'adressage présentés dans la partie méthodologie. La phase collective initiale, d'une durée de 20 minutes, présente une prépondérance du dialogue qui engage 15 élèves, soit 65% des élèves, dans un jeu de questions-réponses avec l'enseignant. L'enseignant n'a pas d'interaction avec la classe pendant les deux minutes que dure l'écriture dans les cahiers des élèves du titre, sous-titre et problématique de la séquence.

La suite de la séance est rythmée par une alternance de phases d'interactions individuelles et de phases sans adressage. À t = 40 min, l'enseignant s'adresse à toute la classe pour signifier aux élèves que, selon lui, le rythme de travail est en-dessous des capacités des élèves. Il indique alors que si le travail n'est pas fini avant la fin de la séance, il sera à terminer à la maison. Après s'être exprimé, l'enseignant inscrit les devoirs à faire à la maison (à savoir finir cette activité si elle n'est pas finie) et l'inscrit dans le logiciel de gestion scolaire.

Il reprend une dernière fois la parole devant la classe pour signifier la fin de la séance de travail, le rangement des tables, des chaises et des affaires des élèves. La zone grisée entre t = 55 min et t = 60 min correspond aux cinq minutes sans activité puisqu'une séance dure 55 min et non une heure entière.

Les phases de dialogue précèdent le plus souvent les phases d'adressage collectif.

Le figure suivante (Figure 29) présente la répartition des adressages par type.

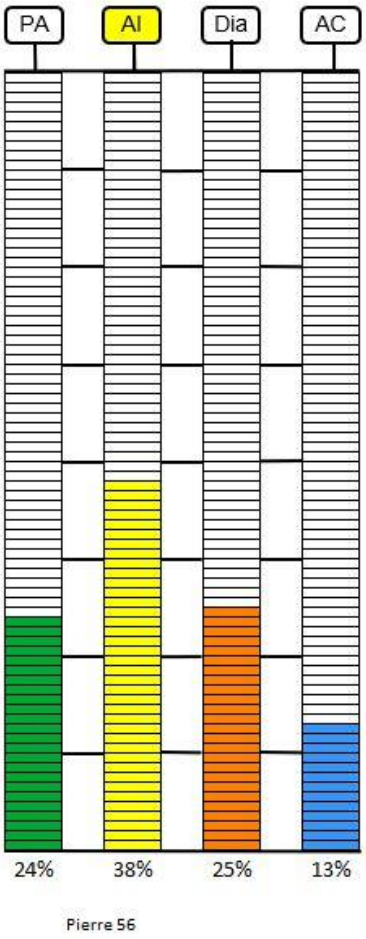


Figure 24 *Répartition par type des adressages aux élèves (en pourcentage)*

Ce bargraphe montre la prépondérance de l'adressage individuel par rapport à l'adressage collectif. L'adressage individuel (AI) occupe 21 minutes du temps de l'enseignant durant cette séance alors que l'adressage collectif (AC) représente 7 minutes du cours soit trois fois moins que l'adressage individuel. Lors de l'enregistrement, nous avons en effet observé que l'enseignant allait fréquemment vers chaque élève ou chaque groupe d'élèves et échangeait avec un ou deux élèves (du même groupe) à la fois. Cet adressage a eu lieu essentiellement pendant le travail de groupe. Notons également que

la somme du temps consacré aux deux adressages à destination du collectif (13% pour AC et 25% pour Dia) correspond au temps consacré à l'adressage individuel (38%).

Concernant le temps sans adressage (PA), il correspond à 24% de la durée de la séance. Durant ces temps sans adressage, l'enseignant est : 1) assis sur une table, 2) au fond de la salle, 3) en retrait sur un côté de la salle, 4) près de l'ordinateur de la salle.

Le figure suivante (Figure 30) nous permet de continuer d'approfondir l'étude de l'organisation spatio-temporelle de la séance accompagnée des types d'adressage mobilisés grâce au plan de classe, notamment en documentant : 1) la position de l'enseignant dans la classe en fonction de l'adressage qu'il mobilise, 2) les lieux de la classe où il se trouve majoritairement.

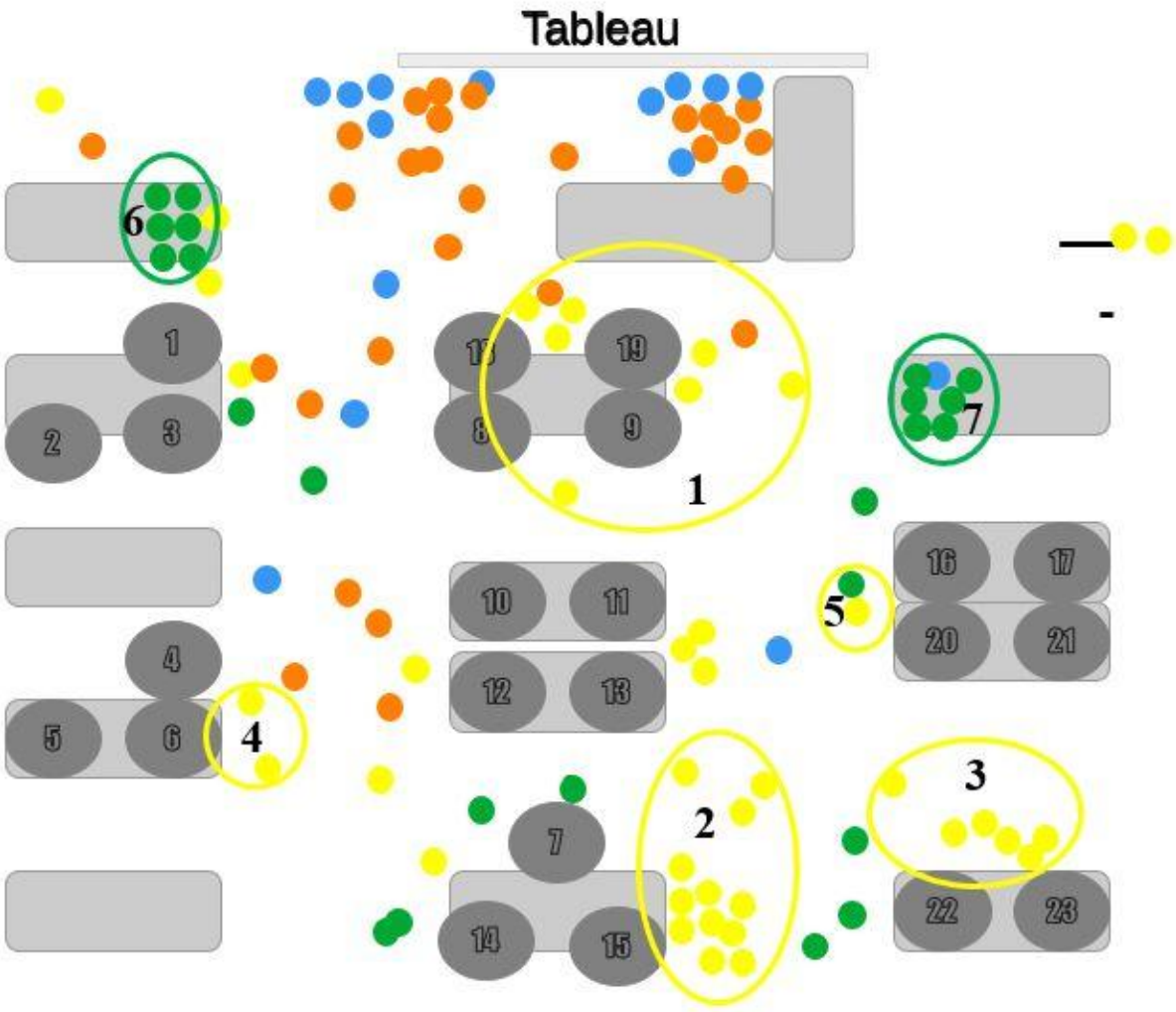


Figure 25 *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe*

Comme pour l'organisation temporelle de la séance, nous retrouvons dans cette spatialité une répartition liée aux types d'adressage. Lorsque l'enseignant s'adresse au collectif, il se situe entre le

tableau et le premier rang de tables d'élèves, à l'exception de quelques déplacements au niveau de la première rangée de tables. Lorsqu'il se situe à cet endroit, l'enseignant répond à des questions d'élèves durant une phase de dialogue. Lorsqu'il s'adresse aux individus, l'enseignant se situe entre les rangs d'élèves. Trois zones sont davantage investies par ce dernier pour s'adresser individuellement aux élèves proches de ces zones : 1) la zone 1 qui concerne les élèves 8, 9, 18 et 19 vers qui l'enseignant reste 3,5 minutes, 2) la zone 2 qui concerne les élèves 7, 14 et 15 vers qui l'enseignant reste 6 minutes, 3) la zone 3 qui concerne les élèves 22 et 23 vers qui l'enseignant reste 3 minutes.

Les zones 4 et 5 sont des zones que l'enseignant semble peu investir. Il interagit avec les élèves de ces deux zones respectivement une minute et trente secondes.

Lors de l'analyse de cette répartition spatiale des adressages aux élèves, nous observons deux zones de la classe qui semblent être privilégiées par l'enseignant durant les temps sans adressage : les zones 6 et 7 que l'enseignant occupe pendant trois minutes chacune. C'est en recourant aux données intrinsèques qu'il sera possible de mieux comprendre le sens que l'enseignant confère à ces différentes zones, *a priori* plus investies d'un point de vue externe.

Les adressages aux individus (AI) et à la classe (dans lesquels nous regroupons AC et Dia puisque ces deux adressages se font en parlant à toute la classe de façon unilatérale ou bilatérale) correspondent aux deux activités distinctes de la classe : 1) la mise en contexte de la séance et de la séquence durant un temps collectif, 2) le travail en groupe autour de documents sur la Covid 19.

Les plans de classe ci-dessous (Figure 31) sont ceux qui correspondent aux deux temps d'activités décrites à l'instant :

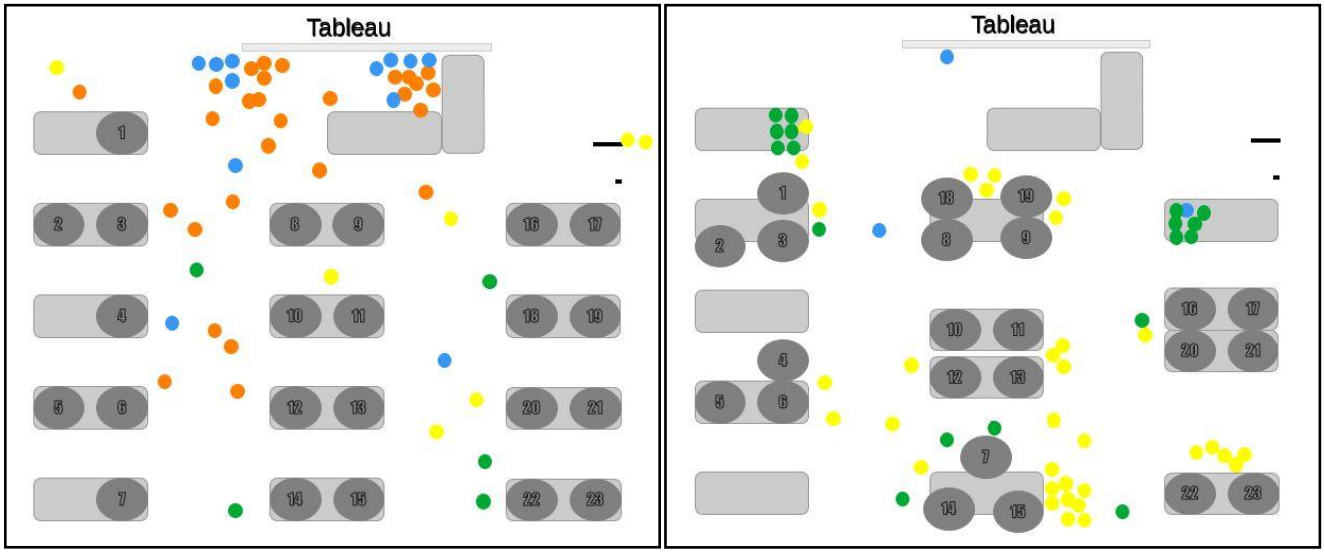


Figure 26 *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe selon l'activité (mise en contexte initiale et activité en groupe)*

Selon ces plans, la présence de l'enseignant est concentrée sur le devant de la classe, face aux élèves lorsqu'il s'adresse au collectif. Sa présence est répartie entre les élèves lors des échanges individuels.

Pour terminer l'analyse extrinsèque de cette séance, la Figure 32 présente les adressages effectués à distance par l'enseignant. Il s'agit ici d'adressage de type Dia où l'enseignant interagit avec les élèves dans un jeu de questions réponses afin de faire cheminer l'ensemble de la classe sur un thème, en l'occurrence les notions de richesse, de pauvreté et d'inégalité dans le Monde. Durant les deux phases de dialogue, débutant à t = 7 minutes et à t = 19 minutes, respectivement 13 et 5 élèves sont impliqués dans l'échange. Trois élèves interagissent avec l'enseignant à deux reprises. Il s'agit des élèves 9, 12, et 21. L'enseignant et l'élève 9 nous ont indiqué en entretien que ce dernier aime s'amuser en classe. Il est vite déconcentré et a souvent envie de se déplacer, faire bouger ses membres. Il est prompt à lever la main pour répondre aux questions de l'enseignant ou le questionner lorsqu'il vient vers le groupe d'élèves. Les élèves 12 et 21 sont, de l'avis de l'équipe pédagogique, des élèves calmes, actifs et efficaces dans leur travail.

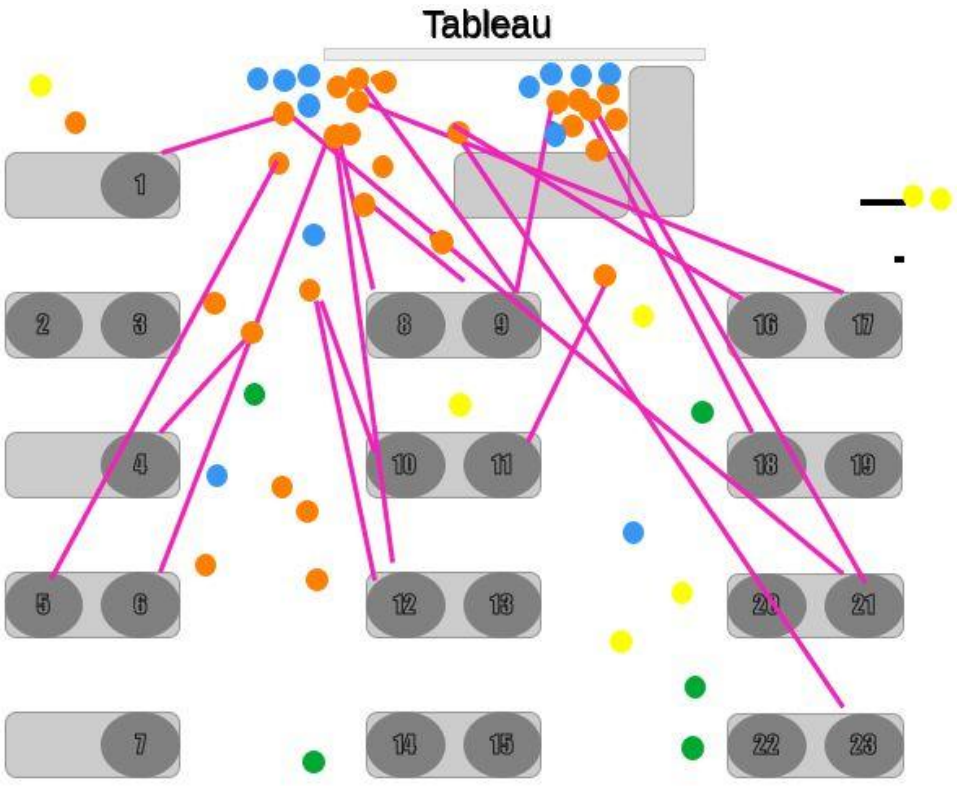


Figure 27 *Représentation des adressages à distance au cours de la séance*

6.1.3. Discussion des résultats

L'analyse de l'organisation spatio-temporelle liée aux adressages de l'enseignant de cette première séance jette les bases d'une modélisation que l'on intégrera à l'analyse des CAC dans la suite de cette partie. Ceci nous permettra de montrer le caractère générique des modalités d'action puisque nous les reprendrons dans les étapes 1 et 4 de chaque CAC.

L'analyse de cette séance a donné lieu à une série de modélisations qui permet de proposer une intelligibilité de l'organisation des séances, ce qui n'est pas possible pour un observateur extérieur. Cette analyse donne des résultats qui peuvent sembler contre-intuitifs comme le fait qu'un quart de la séance se passe sans adressage de l'enseignant à la classe. En particulier, cette analyse montre que :

- ✓ la séance s'articule selon des activités individuelles et collectives,
- ✓ au cours des phases collectives, la mobilisation de l'adressage de type dialogue est prédominante sur celui de type adressage collectif,
- ✓ le dialogue précède le plus souvent les phases d'adressage collectif,
- ✓ au cours des phases collectives, l'enseignant se situe préférentiellement devant la classe, entre le tableau et le premier rang d'élèves,
- ✓ les adressages individuels sont majoritaires et inégalitaires d'un élève à l'autre,
- ✓ l'enseignant se situe en général à côté (moins d'un mètre) des élèves lors de ces adressages individuels mais peut aussi se trouver à distance de l'élève,
- ✓ l'enseignant ne parle pas pendant environ un quart de la séance,
- ✓ l'enseignant se situe à deux endroits préférentiels dans la salle durant ces temps sans adressage.

6.2. Une omniprésence enseignante (séance de français de 4ème générale)

6.2.1. Mise en contexte

La seconde séance dont nous analysons ici l'organisation spatio-temporelle et la répartition des adressages aux élèves est un cours de français. Il est dispensé à une classe de 4ème générale comptant 23 élèves (dont deux étaient absents le jour de l'enregistrement). La séance a eu lieu un jeudi après-midi de la deuxième semaine de janvier 2021, de 15 à 16h.

Lors de la séance enregistrée, la classe est organisée en rangs de deux tables. Les élèves sont calmes et semblent se mettre rapidement au travail. Lorsque Nadège, l'enseignante, entame une phase de dialogue, un minimum de trois élèves lèvent simultanément la main pour répondre aux questions. Lorsqu'un élève non volontaire est désigné par l'enseignante pour répondre à une question, il le fait ou essaie de le faire, *a priori* de bonne grâce : pas de récrimination ni de refus face à la sollicitation.

Il s'agit de la quatrième séance sur le thème du théâtre avec comme support didactique *l'Avare* de Molière. Les élèves ont vu la pièce de théâtre lors de la première séance. Ils en ont étudié des extraits au cours de la deuxième séance et ont analysé des scènes et consolidé leur capacité à prendre des notes lors de la troisième séance. Après une phase introductive par l'enseignante, l'extrait de deux minutes sur lequel les élèves doivent travailler ce jour-là est projeté. Une phase de travail

collectif a ensuite lieu. Elle a pour but d'expliquer les attendus vis-à-vis de l'activité, en termes d'acquisition de compétences comme de présentation du travail. En effet, l'enseignante souhaite travailler ce jour-là sur les figures de style en adoptant la méthodologie rédactionnelle requise au Diplôme National du Brevet (DNB). La seconde et dernière phase de travail est individuelle : les élèves doivent repérer des figures de style dans le texte de *l'Avare* qui correspond à l'extrait projeté. Ils doivent recopier sur leur feuille ou sur leur tablette numérique la phrase où se situe la figure de style et indiquer de quelle figure de style il s'agit.

Les objectifs de la séance fixés au préalable par l'enseignante et recueillis juste avant la séance par la chercheure dans son carnet de bord sont présentés ci-dessous.

Objectifs pédagogiques :

- ✓ trouver des figures de style dans l'extrait de la pièce de théâtre *l'Avare* de Molière diffusé à la classe et dont les verbalisations ont été retranscrites sur le document distribué aux élèves,
- ✓ relever ces figures de style en respectant la méthodologie requise lors du DNB.

Objectifs didactiques :

- ✓ être vigilante au rythme de la séance et aux alternances aide individuelle/apports théoriques à la classe,
- ✓ être vigilante à la passation et à la compréhension des consignes.

Comportements collectifs ou individuels relatés par l'enseignant, l'équipe éducative ou repérés au cours de la séance :

Aux dires de l'équipe enseignante et de la vie scolaire, les élèves de cette classe sont souvent agités, bavards et ont une capacité à faire front commun pour organiser des faits répréhensibles. La veille de l'enregistrement de la séance, ils ont par exemple vaporisé du déodorant pendant la séance d'une enseignante sujette à de l'asthme sévère dans de telles conditions. La classe était dans le même temps sous le coup d'une « enquête » de la vie scolaire pour des faits de harcèlement sur une élève. Un plan de classe a été mis en place par l'équipe pédagogique ainsi qu'un contrat de classe afin de noter à chaque séance les faits disciplinaires qui pourraient avoir lieu. Le bilan de vie scolaire au moment de l'enregistrement est de 20 retenues et 1 exclusion. Ce bilan est celui du premier trimestre de l'année de la captation. Nous n'avons pas pris en compte les sanctions du trimestre en cours puisque ce dernier venait de commencer. Un bilan sur une durée de deux semaines ne nous a pas semblé pertinent et incohérent avec la référence trimestrielle prise pour les bilans de vie scolaire des autres séances.

La classe compte une élève allophone, Wassam (n°8 sur les schémas présentés dans la suite), scolarisée en UPE2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants). Un élève, Max est arrivé dans la classe à la rentrée de janvier. De l'avis de l'équipe pédagogique et aux vues des informations reçues par l'établissement, il est assez fragile psychologiquement. Il présente des

difficultés à se faire des amis, a régulièrement des crises qui s'apparentent à de l'angoisse ou à de l'éruptivité, pouvant se mettre dans des états tels qu'il se bloque, devient mutique ou agressif ou quitte brutalement la salle de classe. Ces crises peuvent également l'amener à ressentir une impression de malaise avec des sensations proches de l'évanouissement, qui obligent les enseignants à l'accompagner à la fenêtre pour qu'il respire mieux ou à l'envoyer à l'infirmerie. Nous n'avons pas de quantification de ces crises puisque les enseignants gardent l'élève en classe si la crise est légère et passagère et ne relate pas systématiquement l'événement à la vie scolaire. Max est également un élève qui présente une addiction numérique. Il tente régulièrement d'échapper à la vigilance de l'équipe de vie scolaire pour passer le temps de pause méridienne sur la tablette numérique au lieu d'aller manger au restaurant scolaire.

Dans cette classe de Quatrième, outre des élèves peu enclins au travail, en difficulté ou en grande difficulté scolaire, l'enseignante nous a indiqué qu'un groupe de cinq garçons dont Mathéo (4) et Arthur (5) sont prompts à s'amuser et à amuser les autres. Il s'avère que la chercheure connaît ces élèves pour les avoir eu en classe l'année précédant les enregistrements. Les comportements éruptifs signalés ont émergé pour Mathéo et Arthur lors de l'enregistrement.

L'enseignante se déplace auprès des élèves ou interagit à distance avec eux. Elle s'est arrêtée vers chacun d'entre eux sans leur parler à tous. Elle va plus régulièrement vers 6 d'entre eux, ceux présentés ci-dessus et Lilou et Léa qui bénéficient d'un plan d'accueil personnalisé (PAP) du fait d'une dyslexie. Lors des phases collectives de travail, Nadège se positionne devant la classe. Elle se situe au milieu des élèves lors des phases individuelles.

Au cours de la première phase de travail individuel, à t = 11min, Nadège commence par aller vers les élèves qui rencontrent des difficultés pour se connecter à leur tablette numérique ou vers Lilou et Léa pour vérifier qu'elles n'ont pas de problème avec leur application spécifique. Elle passe également un premier temps vers Wassam pour lui donner des consignes spécifiques.

Au cours de la séance, Nadège a rappelé à l'ordre Mathéo et Arthur à trois reprises en disant : « Mathéo » puis « les garçons, je vais être beaucoup plus lente si vous ne vous calmez pas » et enfin « bon, quand tu seras poli et que tu arrêteras de te chamailler avec Arthur, je te répondrai ». À t=40,5 min, l'enseignante s'assoit vers Mathéo et interagit avec les autres élèves de la classe qui la sollicitent ou qu'elle sollicite.

6.2.2. Présentation des données extrinsèques

La séance s'est déroulée selon l'organisation ci-dessous :



Figure 28 *Frise temporelle de l'organisation de la séance de français*

Nous repérons, comme lors de la séance décrite précédemment, une alternance des phases individuelles et collectives. Une phase de travail individuel entre deux interactions avec la classe dure entre une et huit minutes. Nous n'avons pas calculé la durée moyenne de présence de l'enseignante vers un élève lors de cette phase puisque durant une même phase l'enseignante interagit avec un et jusqu'à treize élèves. Durant la phase de travail individuel des élèves, l'enseignante prend la parole à plusieurs reprises pour une phase collective d'apport de connaissances méthodologiques ou concernant des savoirs académiques.

Ces premières données sont affinées grâce à l'horloge suivante :



Figure 29 *Répartition temporelle des types d'adressages durant la leçon*

Nous retrouvons une alternance des temps individuels et collectifs comme cela était le cas durant la première séance présentée en début de paragraphe. Nous pouvons affiner ce premier résultat en distinguant, sur l'horloge ci-dessus, les adressages collectifs (AC) des dialogues avec la classe (Dia) ainsi que les temps sans adressage (PA). Comme dans le cas de l'exemple du cours de géographie, la séance débute par un accueil individuel des élèves. Il se poursuit par un temps de mise en place du travail avec une alternance de phases de dialogues et d'adressages collectifs. Durant ce temps, l'enseignante dispense des conseils méthodologiques ou des connaissances académiques. À t=11 min, une phase de travail individuel avec un adressage individuel s'amorce et se reproduit à t=17 min. La phase collective de mise en contexte et de mise au travail dure 17 minutes. Le reste de la

séance est une alternance entre phases d'aide individuelle, apports de connaissances ou de méthodes à la classe grâce à des adressage collectif (AC) ou des dialogue (Dia). Contrairement à la séance précédemment présentée, il y a peu de temps sans adressage, ce qui se traduit dans la différence des pourcentages (24% de PA dans la séance précédente contre 11% de PA dans cette séance).

La séance se termine par un adressage collectif durant lequel l'enseignante annonce le programme de la séance suivante.

Nous remarquons que les phases de dialogue avec la classe précèdent le plus souvent une phase d'adressage collectif. De même, les phases sans adressage précèdent de façon majoritaire les phases de dialogue.

Le document suivant présente la répartition en pourcentage des adressages utilisés par l'enseignante durant la séance.

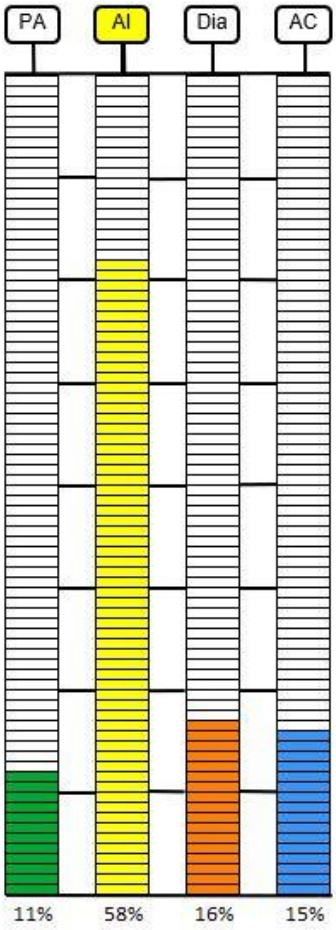


Figure 30 *Répartition des adressages de l'enseignante selon leur type*

Nous constatons que la séance compte majoritairement des temps où l'enseignante s'adresse individuellement à un ou deux élèves à la fois. Elle se situe la plupart du temps à proximité directe de l'élève auquel elle s'adresse. Cependant, certaines situations semblent nécessiter, d'après notre

observation, une présence physique près d'un élève ou d'un groupe d'élèves (aide à Wassam ou incitation au retour au calme pour Mathéo et Arthur). Dans ces cas, l'enseignante s'adresse à distance et individuellement aux élèves qui lui posent des questions ou qu'elle interpelle (pour connaître l'avancement de leur travail par exemple). Notre observation de la séance nous permet de dire que ces temps d'adressage individuel servent à : 1) expliquer la consigne, 2) vérifier que l'élève est au travail, 3) expliquer un point de méthode ou de théorie, 4) répondre à une question, 5) adapter le travail en fonction du profil de l'élève : « Relis tranquillement les questions et la prochaine fois, on repart » [extrait de dialogue entendu lors de l'enregistrement].

Les trois autres types d'adressage sont mobilisés sensiblement dans les mêmes proportions. L'enseignante ne s'adresse à personne durant 11% de la durée de la séance soit environ 6 minutes sur les 54 minutes qu'a duré la séance. Pendant ces temps sans adressage, l'enseignante se situe le plus souvent en retrait, dans l'angle droit à côté du tableau, vers l'ordinateur de la classe. Elle peut également être assise sur une table à côté d'un élève ou en train de distribuer le document de travail pendant que les élèves visionnent l'extrait du film *l'Avare*.

Durant les temps de dialogue et d'adressage collectif, l'enseignante se place entre le tableau et le premier rang. Elle présente des consignes, donne des précisions sur le travail à effectuer, interroge les élèves sur des notions dont ils auront besoin pour la suite du travail.

Le schéma suivant (Figure 31) rend compte des positions de l'enseignante dans la classe au cours de la séance et en fonction des types d'adressage qu'elle mobilise.

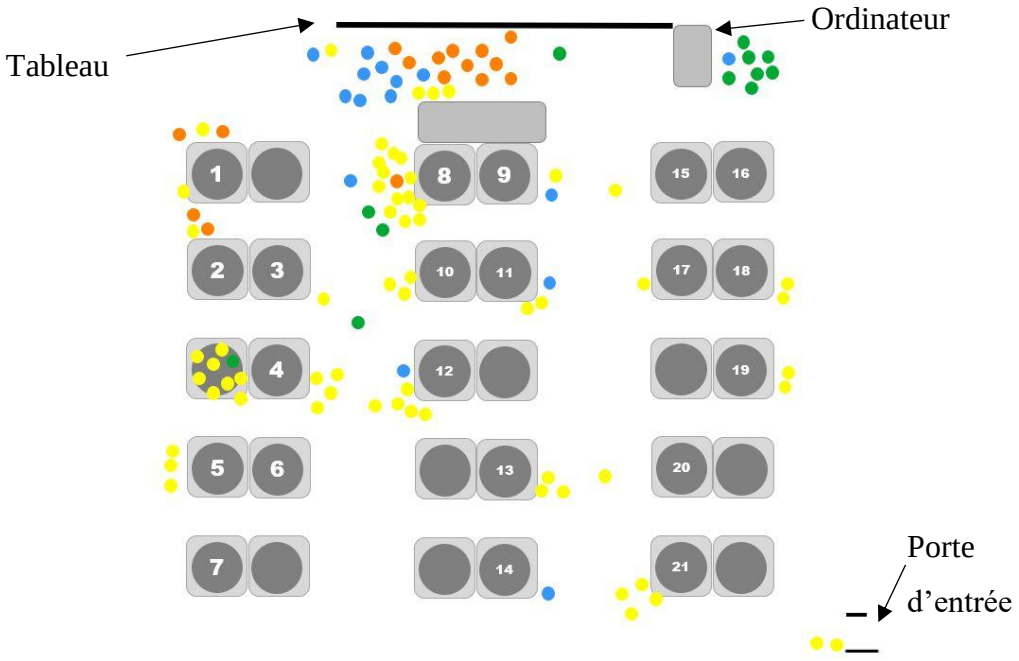


Figure 31 *Positionnements de l'enseignante dans la classe en fonction des types d'adressages utilisés*

Nous retrouvons les positionnements spécifiques selon le type d'adressage tel que nous l'avions déjà évoqué en commentant le plan de classe de la séance de géographie de Pierre en classe de Cinquième (Séance n°1 détaillée au paragraphe 1, page 3 de ce chapitre). Les adressages collectifs (AC et Dia) ont lieu de façon préférentielle face à la classe, devant le tableau. Les adressages individuels ont lieu lorsque l'enseignante est au milieu des élèves, dans les rangs ou à côté d'une table d'élève. Les temps sans adressage correspondent à des instants où l'enseignante semble s'effacer physiquement en se mettant en retrait de la classe, vers l'ordinateur de la classe par exemple. Au-delà de ces constats, nous observons une répartition de la présence enseignante dans l'ensemble de l'espace-classe accompagnée d'une nomination de chaque élève par son prénom au moins une fois, à distance ou à côté de l'élève, soit pour lui donner la parole, soit pour répondre à une question, soit pour lui demander s'il a besoin d'aide, soit pour lui indiquer qu'elle a vu la main levée et va arriver. Cette modalité a été moins observée en classe de géographie (Séance n°1) où l'enseignant s'approchait des élèves sans forcément les nommer. Par contre, il nommait systématiquement par son prénom l'élève à qui il répondait, qu'il interrogeait ou interpellait, ce qui fait que chaque élève a été nommé au moins une fois durant la séance.

Pour finir l'analyse de ce diagramme, nous observons que l'enseignante s'est trouvée à proximité de chaque élève durant la séance, avec une présence plus ou moins marquée d'un élève à l'autre, en particulier vers Mathéo (4), Wassam (8) et Max (12) que nous avons déjà présentés. Nous reviendrons sur ces constats dans la suite du chapitre afin de les dépasser et de les éclairer grâce aux intentions et aux préoccupations des acteurs.

Le schéma ci-dessous (Figure 32) rend compte des interactions entre l'enseignante et les élèves au cours des phases de dialogue (Dia) ou d'adressage individuel (AI). Il complète le schéma de positionnement de l'enseignante dans la classe en fonction des types d'adressage (Figure 36) qui ne présentait que les interactions individuelles (AI) avec l'élève lorsque l'enseignante était à côté de lui (point jaune) et non les AI à distance.

Nous constatons, grâce à ce document, que l'enseignante interagit avec l'ensemble des élèves de la classe. À ce stade de l'observation extrinsèque et suite à la présentation de ce résultat ayant trait à l'adressage individuel ou dialogique à distance, nous faisons l'hypothèse que ce type d'adressage à distance renforce la présence de l'enseignante à la classe. Ces interactions ont essentiellement lieu lors des phases de dialogue ou lorsque l'enseignante reste vers certains élèves. Dans ce cas, elle ne parle pas ou très peu à l'élève à côté d'elle mais s'adresse individuellement aux autres élèves. Elle est physiquement présente à côté de certains élèves et verbalement présente au reste de la classe.

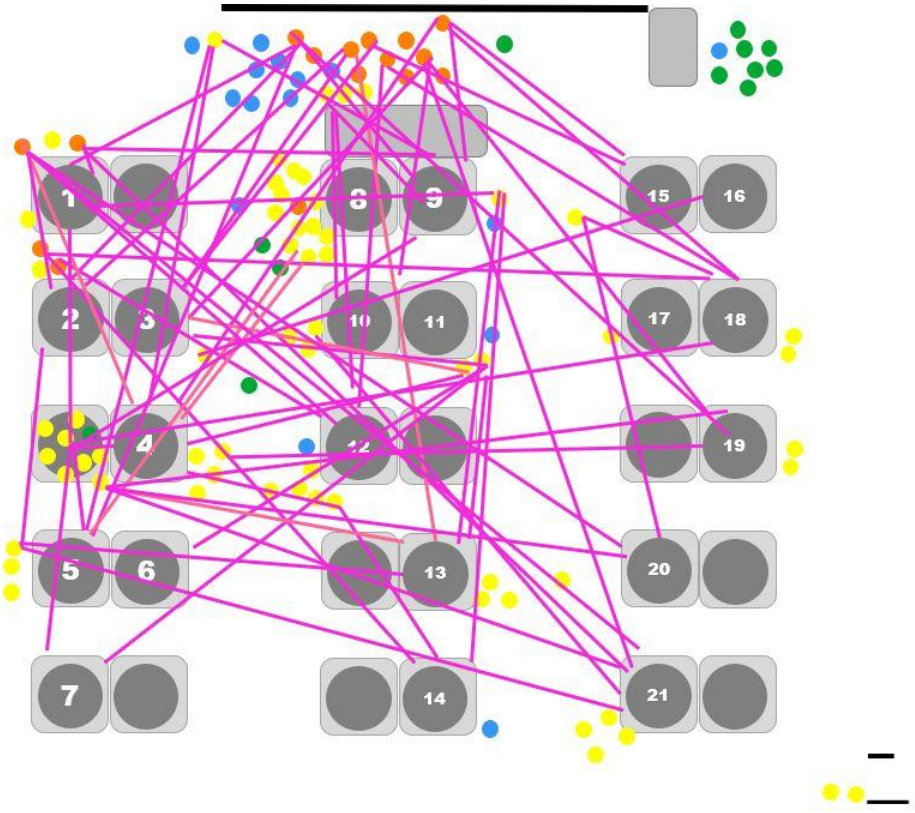


Figure 32 *Adressages à distance de type AI et Dia de l'enseignante*

Contrairement à l'exemple précédent, l'enseignante s'adresse aux élèves à distance autant lors des dialogues (32 interactions à distance) que des adressages individuels (30 interactions à distance). L'AI reste majoritaire puisque les autres adressages individuels, ceux qui se font à côté de l'élève, ne sont pas représentés par le point jaune et le trait violet sur le diagramme mais uniquement par le point jaune.

Comme nous pouvons le voir sur le plan de classe ci-dessous (Figure 33), l'enseignante est présente à chaque élève selon des durées différentes. Ces interactions, à voix haute, peuvent profiter à toute la classe. Nous constatons, à l'observation des attitudes non verbales et des regards des élèves, qu'à part l'élève à qui s'adresse l'enseignante, les autres ne semblent que peu concernés par les échanges : ils ne lèvent pas la tête ou rarement (une fois pour trois élèves), ne regardent ni l'enseignante ni l'élève engagé dans le dialogue et semblent continuer leur activité individuelle sans

rupture dans cette dernière. Nous réinterrogerons cette conclusion à l'aune des entretiens d'autoconfrontation des acteurs.

Connaissant le profil de la classe et des élèves sur lesquels l'enseignante a attiré notre attention ou vers lesquels notre attention a été attirée durant l'enregistrement en classe du fait de leurs comportements ou de leur histoire, nous pouvons dès à présent faire l'hypothèse selon laquelle l'enseignante se positionne de façon préférentielle vers certains élèves pour échanger avec eux ou non et ceci selon leur profil.



Figure 33 *Repérage de positionnements spécifiques de l'enseignante dans la classe*

Sur le document ci-dessus (Figure 33) qui indique les localisations qui semblent être privilégiées par l'enseignante dans l'espace de la classe, nous constatons qu'elle se positionne à proximité directe d'élèves particuliers. Par exemple, l'enseignante passe 6,5 minutes en adressage individuel à côté de Wassam dont 6 min à interagir uniquement avec elle. Elle utilise quasiment toute la durée durant laquelle elle est vers Wassam pour elle en adressage individuel. Elle vient trois fois vers elle, aux minutes 18, 33 et 44 selon les durées indiquées sur le schéma (nous rappelons que les durées surlignées en jaune correspondent aux durées d'AI pour l'élève et les durées non surlignées correspond aux durées totales d'AI vers l'élève. Le point-virgule sépare chaque présence de l'enseignant vers le même élève). Concernant Mathéo, élève repéré par le chiffre 4 et souvent agité,

l'enseignante reste à proximité de lui durant 6,5 minutes en 3 passages à t = 11,5 min ; t = 36,5 min et t = 40,5 min. Elle interagit avec lui une première fois pour l'aider à retrouver son mot de passe afin qu'il puisse se connecter à l'espace numérique de travail de l'établissement. Elle revient vers lui à la minute 36,5 durant 0,5 minute pour faire le point avec lui sur l'avancement de son travail. Lors de sa dernière venue, à t = 40,5 min, elle s'assoit sur la table à côté de Mathéo, y reste 4,5 minutes et ne lui parle que 0,5 minute à la toute fin du temps passé près de lui. À cet instant, l'élève est au travail, lève la main pour lui poser une question sur le texte en cours d'étude. L'enseignante dit à voix basse : « Tiens, tu as besoin de moi maintenant ! » et répond à sa question. Quelques instants plus tard, Mathéo est au travail, elle lui demande : « Bon c'est bon ? vous arrêtez de vous chamailler ? Je peux faire mon travail ou faut que j'embauche une baby-sitter ? ». L'élève échange un regard avec l'enseignante, qui se lève et se dirige vers un autre élève. L'utilisation du « vous » dans la phrase correspond au fait que Mathéo se chamaillait avec Arthur, situé derrière lui, repéré par le chiffre 5. Ils cherchaient à faire semblant de se battre, faisant mine de se lancer des feutres. Arthur cherchera aussi pendant la séance à distraire sa voisine (6), lui prenant sa feuille de travail, tentant de lui donner des tapes sur la tête ou sur la figure, faisant des mimiques pour la faire rire ou prenant des postures « zen » (pouces et index collés en geste de méditation) lorsque l'enseignante fait des remarques à Mathéo et à lui.

6.2.3. Discussion des résultats

L'ensemble de ces observations extrinsèques montrent que durant une séance, l'enseignante :

- ✓ alterne les phases d'adressages collectifs et individuels,
- ✓ utilise majoritairement l'adressage individuel,
- ✓ ménage des temps sans adressage,
- ✓ utilise l'adressage collectif ou le dialogue au début de la séance puis régulièrement durant la séance et sur des durées courtes,
- ✓ mobilise les dialogues précédemment aux adressages collectifs,
- ✓ se situe devant la classe pour les temps d'adressage collectif et de dialogue de façon très majoritaire,
- ✓ se situe au milieu des élèves lors des temps d'adressage individuel,
- ✓ alterne les temps d'adressages individuels et de pas d'adressage,
- ✓ passe auprès de chaque élève durant la séance et cite au moins une fois chaque prénom,
- ✓ reste plus longtemps vers certains élèves plutôt que d'autres,
- ✓ utilise l'adressage individuel à distance de façon fréquente,
- ✓ semble avoir des objectifs d'adressage (AI) ou de pas d'adressage (PA) variables selon l'élève à côté duquel elle se positionne.

Le fait que lors des phases de dialogue, l'enseignante interroge des élèves qui ne lèvent pas la main nous semble corroborer l'idée selon laquelle ces phases servent à l'enseignante pour inclure certains élèves dans le travail collectif. De même, le fait que les phases sans adressage précèdent de façon majoritaire les phases de dialogue nous donne à penser que l'enseignante se sert de ces moments silencieux pour anticiper la suite du travail des élèves. Il est possible que son but soit aussi de

remobiliser les élèves qui lui semblent moins investis dans la tâche scolaire. Il s'agit ici d'hypothèses émanant de l'observation de la séance que nous vérifierons lors de l'analyse des données intrinsèques. Nous avons par ailleurs utilisé ces hypothèses pour sélectionner certains extraits à partir desquels nous avons effectué les EAC afin de trouver des réponses à nos questions de recherche.

6.3. Une organisation spatio-temporelle marquée par une forte alternance des adressages (séance de mathématiques en 3ème SEGPA)

6.3.1. Mise en contexte

Le cours de mathématiques présenté et analysé du point de vue spatio-temporel et des adressages concerne une classe de Troisième SEGPA dont les champs professionnels sont le champ habitat et le champ hygiène alimentation service. La séance a eu lieu le dernier jeudi du mois de février 2023, de 15h à 16h. La classe compte 15 élèves. Le jour de l'enregistrement, un élève était absent du fait d'une mesure d'exclusion à titre conservatoire. Il était convoqué à un conseil de discipline pour statuer sur son exclusion ou non de l'établissement le soir même.

Au cours du trimestre précédent, la classe a accumulé 17 retenues et 27 exclusions de cours. Aucun des deux types de sanctions disciplinaires n'a été le fait de Youness, enseignant acteur de cette recherche. De nombreux élèves de cette classe sont les auteurs d'incivilités dans le bâtiment de SEGPA ou dans la cour de récréation (insultes, impolitesse, cris, bousculades, irrespect envers d'autres élèves ou parfois des enseignants). Ils sont régulièrement impliqués dans des bagarres avec d'autres élèves. Ils posent d'importants problèmes de discipline depuis la Sixième. Les enseignants sont régulièrement victimes de cette indiscipline. En période de Covid, lorsque les classes ne changeaient pas de salle, les enseignants arrivaient dans la salle où les élèves étaient installés et après avoir fait cours dans un autre lieu. Les élèves de cette classe, dans le court laps de temps de changement de salle pour l'enseignant, ont plusieurs fois mis en place des stratégies visant à déstabiliser l'enseignant qui allait arriver. Par exemple, ils ont placé un seau rempli d'eau au-dessus de la porte d'entrée de la classe afin qu'il tombe sur leur professeure principale lorsqu'elle ouvrirait la porte. Cette enseignante a été en arrêt maladie après cet épisode et a indiqué que cette classe l'avait découragée d'enseigner. Une autre a indiqué en aparté d'une réunion d'équipe pour cette classe, qu'elle ne savait plus comment faire pour enseigner à ces élèves. Une autre enseignante encore ne voulait plus les recevoir en cours. Youness n'a aucun grief contre ces élèves. Il indique que les séances sont sereines et qu'il entretient une bonne relation avec ces élèves. En EAC, les élèves évoquent régulièrement une relation d'entraide : « On fait ça pour l'aider », « Il nous aide », de soutien : « Il est là pour nous », « Il s'intéresse vraiment à ce qu'on fait », de confiance : « C'est le prof, il nous apprend des choses », « Il nous fait confiance ».

Ce jour-là, la classe accueille une élève qui avait dû quitter son domicile et le collège pour des raisons familiales deux ans et demi auparavant. Elle est de retour dans la classe de SEGPA qu'elle

fréquentait en Sixième et au premier trimestre de Cinquième. L'enseignant la met en binôme avec Eva, une élève calme et en réussite afin que cette dernière l'aide, lui donne les explications lui permettant d'être le moins perdue possible durant la séance.

La séance du jour porte sur les calculs de pourcentage. Il s'agit de la deuxième séance sur cette activité. À partir d'un bon de commande de petit matériel utilisé dans le champ professionnel habitat, les élèves doivent calculer des coûts d'achat en tenant compte de la TVA. Ils ont pour cela deux documents : un bon de commande et un chèque où figure le montant de la commande.

Objectifs pédagogiques :

- ✓ calculer un pourcentage,
- ✓ réaliser des opérations mathématiques.

Objectif didactique :

- ✓ lire un bon de commande et décoder les informations sur un chèque bancaire.

6.3.2. Description des données extrinsèques

La frise temporelle (Figure 34) nous montre comme pour les deux autres exemples que l'enseignant alterne les phases individuelles et collectives.



Figure 34 *Frise temporelle d'un cours de mathématiques en classe de 3ème SEGPA*

Nous observons que les phases de travail individuelles (hormis la phase d'accueil d'une minute et demi) sont longues (de 4,5 min à 14 min). Les phases collectives sont plus courtes (de 3 à 7 min). Pendant les temps de travail individuel, l'enseignant circule dans les rangs, vérifie le travail, aide ou repère des calculs à modifier, donne des pistes de résolution.

L’horloge ci-dessous nous permet de faire les mêmes constats que lors des deux séances précédentes :

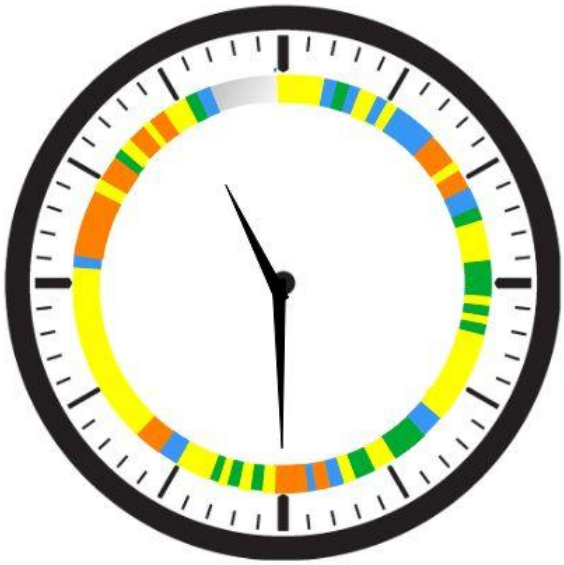


Figure 35 *Répartition des types d’adressage durant la séance de mathématique de 3ème SEGPA*

- ✓ Le début de la séance est davantage consacré à des adressages (AC ou Dia) destinés au collectif,
- ✓ Cette phase dure 12 minutes,
- ✓ Les phases d’adressages individuels sont ponctuées de phases sans adressage,
- ✓ Les phases à destination du collectif sont rares dans la deuxième partie de la séance,

La figure suivante (Figure 36) qui présente la répartition des adressages par type nous amène à des conclusions similaires à celle des deux autres exemples :

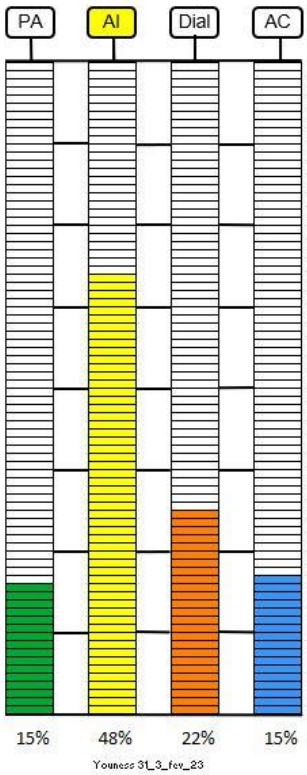


Figure 36

Répartition par type des adressages aux élèves (en pourcentage)

- ✓ L'adressage individuel est largement majoritaire (48%),
- ✓ L'adressage collectif (AC) et le pas d'adressage (PA) coexistent en même proportion (soit 15%).

La figure suivante (Figure 37) nous permet de continuer à progresser dans notre connaissance de l'organisation spatio-temporelle de la séance de mathématiques grâce au plan de classe sur lequel apparaissent les types d'adressages mobilisés.

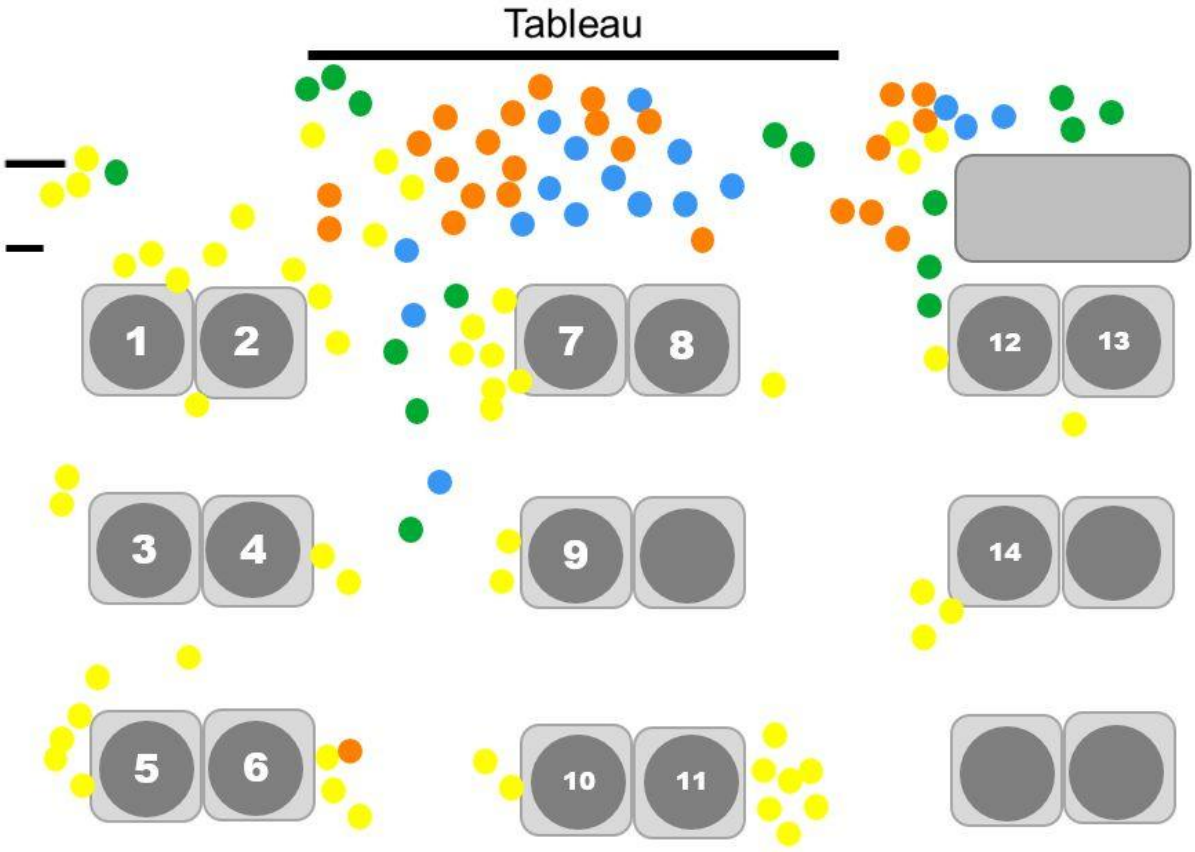


Figure 37 – *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe*

Nous observons une dichotomie entre la situation spatiale de l'enseignant lors des adressages destinés au collectif-classe (AC et Dia) et ceux adressés à l'individu (AI) : l'enseignant se situe devant la classe pour accompagner le collectif et au milieu des élèves pour les accompagner individuellement. Nous observons également des zones que l'enseignant investit davantage que d'autres : vers les élèves 1 et 2, 5, 7 et 11. Malgré tout, l'enseignant est allé vers chaque élève. Il les a nommés au moins une fois par leur prénom durant la séance.

À la différence des deux autres enseignants, Youness se situe devant la classe lors des temps sans adressage. Une autre différence est le fait de repérer des adressages individuels alors que l'enseignant est devant le tableau.

Grâce au dernier schéma de ce paragraphe, nous observons le maillage dense dû aux interactions individuelles et à distance. Ces interactions concernent davantage les élèves vers lesquels l'enseignant va préférentiellement (1, 2, 5, 7, 11). D'autres élèves sont concernés par ces adressages à distance (4, 10, 12, 13). Par exemple, Ambre (n°11). D'après ce que Youness nous a partagé en amont, elle est en très grande difficulté, elle a besoin de beaucoup d'aide, d'être sécurisée et d'être régulièrement accompagnée dans son travail. L'enseignant est allé vers elle durant 3,5 minutes et l'a interpellée à six reprises depuis le tableau pour savoir si « elle s'en sortait », si « elle avait trouvé le

résultat », si « elle avait compris ». L'enseignant lui a spontanément et régulièrement apporté son aide ou l'a mobilisée pour qu'elle donne une réponse. Pierre (n°14) quant à lui, a eu seulement trois interactions avec l'enseignant qui est resté vers lui 1,5 min au total. Ces interactions avaient pour objet de laisser la parole à Pierre pour qu'il donne la réponse, de lui demander de vérifier un calcul ou pour vérifier un calcul.

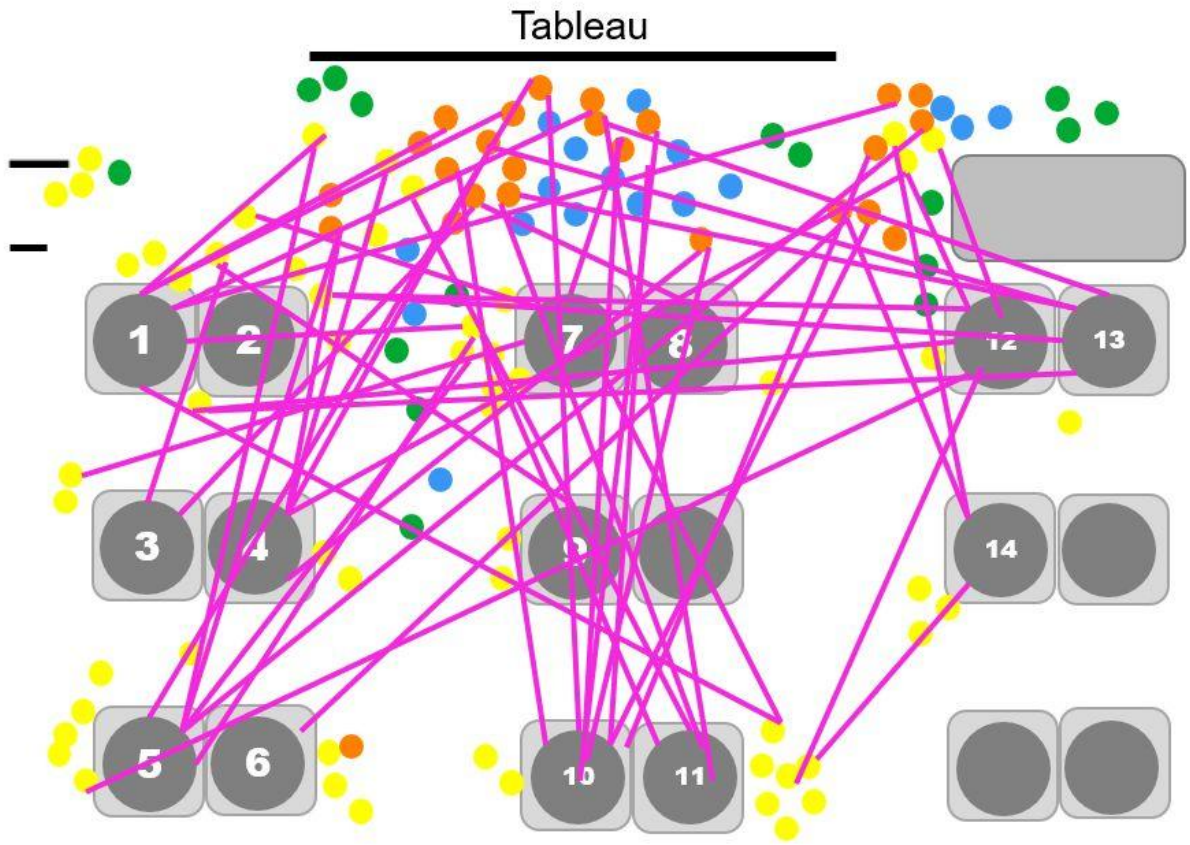


Figure 38 *Adressages à distance de l'enseignant*

6.3.3. Discussion des résultats

L'observation et l'analyse de cette séance du point de vue de l'observatrice extérieure qu'est la chercheure montrent que :

- ✓ les adressages individuels sont majoritaires et inégalitaires d'un élève à l'autre,
- ✓ l'enseignant se situe à côté ou à distance des élèves lors de ces adressages individuels,
- ✓ l'enseignant ne parle pas pendant 9 minutes et se situe lors de cet adressage plutôt près du tableau,
- ✓ l'enseignant alterne fréquemment les différentes modalités d'adressage,
- ✓ il utilise le dernier quart d'heure de la séance pour une phase à destination du collectif.

Lors des temps sans adressage, Youness ne se met pas en retrait de la classe comme nous avons pu le voir avec Pierre et Nadège. Il reste largement visible des élèves en étant devant le tableau. Il est possible qu'il s'agisse d'une façon de laisser les élèves travailler tout en les sécurisant par sa

présence. En effet, même si Youness ne l'indique pas explicitement en entretien, il nous a signifié la nécessité de sécuriser ces élèves qui ont souvent eu un passé scolaire chaotique ainsi que sa volonté d'être proche d'eux pour les accompagner.

Les interactions individuelles se font souvent à distance. Est-ce le fait d'une salle plus petite ou d'un nombre d'élèves restreint ? Cette réalité spatiale et numérique permet peut-être une intimité favorisant les interactions individuelles même à distance.

Notre connaissance sur le profil des élèves nous incite à émettre l'hypothèse selon laquelle l'enseignant s'adresse à distance aux élèves qui en ont le plus besoin (élèves 1, 2, 5, 11) afin de les canaliser, de les accompagner ou de les rassurer en plus de la présence de Youness auprès d'eux plus régulière qu'auprès des autres élèves. Certains élèves plutôt calmes en classe et/ou en réussite reçoivent peu la visite de l'enseignant mais s'adressent à lui ou lui à eux à distance (élèves 4, 12). Un troisième type d'élèves a peu d'interactions avec l'enseignant à distance ou au plus près. Dans le cas d'une interaction (comme avec Pierre, n°14 ou les élèves 8, 9, 10), elle semble plus de l'ordre de la validation de travail que de l'accompagnement comme pour Ambre.

6.4. Des résultats de données extrinsèques cohérents sur l'ensemble du corpus

Ce premier niveau d'analyse met au jour des modalités d'enseignement et des organisations spatio-temporelles particulières qui peuvent étonner. Il permet de donner les premières clés de compréhension de l'activité experte des enseignants acteurs de cette recherche.

Nous avons observé des collègues investissant l'espace et le temps de classe pour aller très régulièrement échanger individuellement avec les élèves. Nous les avons entendu s'enquérir de l'avancement des travaux, apporter leur aide, recueillir leurs questions, y répondre, donner des pistes d'amélioration des solutions apportées par les élèves aux problèmes à résoudre. Nous avons observé des enseignants qui cessaient régulièrement de parler, s'asseyaient ou restaient debout à proximité d'un mur latéral ou au fond de la classe.

Nous avons observé des classes calmes malgré leur histoire émaillée d'incivilités et d'indiscipline vis-à-vis des enseignants ou de leurs pairs. Il nous semble que cette observation extrinsèque dévoile la capacité de ces enseignants à réussir à engager sereinement les élèves dans le travail. Les élèves semblaient se mettre au travail sans difficulté, spontanément ou lorsque l'enseignant les y incitaient. Notre observation « de l'extérieur » semble montrer à quel point l'organisation spatio-temporelle de la séance permet d'initier des configurations d'activité permettant de faire travailler les élèves sans manifestation d'autoritarisme. Nous n'avons pas relevé de haussement de voix ou de cris, d'indiscipline, d'attitude de défiance ou d'affrontements verbaux entre les élèves et l'enseignant.

6.5. Discussion de l'ensemble des données extrinsèques

En analysant les données extrinsèques des 15 séances, nous observons des caractéristiques génériques dans 14 séances. La dernière séance, nous le rappelons est contrastive et étudiée lors de la discussion générale.

Les onze récurrences repérées sont de deux ordres : de l'ordre des adressages et de l'ordre de l'organisation spatiale des déplacements de l'enseignant.

Ainsi, les enseignants mobilisent les adressages à destination du collectif dans des proportions semblables et moins fréquemment que les adressages à destination d'un individu. Dans le détail, on observe dans toutes les séances analysées :

- ✓ une alternance de phases collectives (AC + Dia) et individuelles (AI)
- ✓ des phases individuelles d'une durée plus importante que celle des phases collectives,
- ✓ une phase initiale collective d'une durée moyenne de dix minutes,
- ✓ des adressages collectifs qui précèdent directement les phases de dialogue ou ponctuent des phases individuelles longues,

Afin de préciser notre propos concernant les typicités repérées dans les types d'adressage utilisés, nous utilisons le bargraphe ci-dessous (Figure 39). Il s'agit de l'agrégation des 15 séances enregistrées en classe :

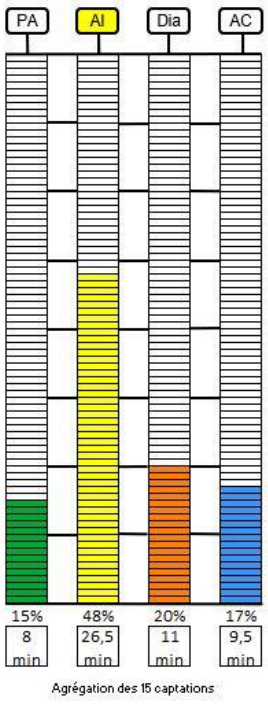


Figure 39

Agrégation des 15 bargraphes des différents types d'adressages à la classe

Grâce à ce graphique, nous observons :

- ✓ des adressages individuels majoritaires par rapport aux autres adressages et qui concernent la moitié de la durée de la séance (48%),
- ✓ un cumul des adressages à destination collective (AC et Dia) minoritaire (37%) par rapport à l'adressage individuel (48%)
- ✓ des temps sans adressage d'une durée de 8,5 minutes (17%) sur les 55 minutes que dure la séance,
- ✓ des temps sans adressage sensiblement équivalents aux adressages collectifs (respectivement 15 et 17%).

Nous faisons ici l'hypothèse que la modalité d'adressage individuel est fréquemment utilisée pour accompagner les élèves quel que soit leur profil puisque nous avons observé des classes où les élèves étaient majoritairement en réussite (classe de 3ème en français) ou majoritairement en difficulté scolaire (classe de 3ème SEGPA).

Nous avançons également ici l'idée que les phases sans adressage sont indépendantes du profil de la classe puisque nous avons repéré cette modalité dans toutes les classes filmées.

Ces données d'adressage sont qualitatives et non quantitatives. Nous ne pouvons donc pas faire de calcul statistique de type écart-type, moyenne mais seulement des calculs de médianes et de quartiles.

Le tableau ci-dessous (Tableau 15) présente les statistiques résultant de l'agrégation des 15 séances, y compris de la séance contrastive. Le document suivant (Tableau 16) présente les mêmes statistiques en excluant des calculs les résultats issus de la séance contrastive.

Tableau 15 *Traitement statistique résultant de l'agrégation des bargraphes des 15 séances enregistrées en classe*

	Minimum	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**
PA	7	10	14	19	24
AI	25	38	47	58	68
Dia	3	14	20	25	47
AC	11	13	15	22	33

Tableau 16 *Traitement statistique résultant de l'agrégation des bargraphes des 14 séances enregistrées en classe, en excluant la séance contrastive*

	Minimum	**Q1**	**Médiane**	**Q3**	**Maximum**
PA	10	11	15	19	24
AI	35	42	48	58	68
Dia	3	6	16	24	26
AC	11	12	15	20	22

Sans la séance contrastive, les résultats concernant l'adressage Dia sont plus cohérents, avec un dernier quartile proche du maximum. La grandeur AI est peu impactée par la présence de cette séance. Les résultats varient peu sauf pour le premier quartile puisque les adressages Dia sont plus

nombreux avec la séance contrastive au détriment des AI et des PA mais pas des AC : nous le voyons à la ligne correspondant aux PA où seule la valeur minimale varie.

Nous ne présentons pas d'horloge agrégée des autres horloges car : 1) les différents types d'adressage interviennent à des instants légèrement décalés les uns des autres donc se recouvrent mutuellement, 2) les adressages individuels sont majoritaires sur les autres types d'adressage et recouvrent des durées plus courtes d'autres adressages. Une représentation moyenne de l'ensemble des adressages en fonction du temps pour l'ensemble des séances ne serait pas représentative. Nous nous sommes malgré tout prêtée à l'exercice afin de vérifier ces hypothèses. Nous ne retrouvions que la phase initiale d'environ un quart d'heure consacrée à des adressages à destination collective (Dia et AC). Pour finir cette discussion concernant une représentation d'une horloge moyenne, nos grandeurs étant de type intensif, les additionner serait incorrect d'un point de vue mathématique.

Concernant l'organisation spatiale de l'activité enseignante, nous repérons :

- ✓ une répartition duale de la position de l'enseignant selon le type d'adressage. Les adressages à destination de la classe se font majoritairement devant la classe, entre le tableau et le premier rang de tables alors que les adressages individuels ont lieu lorsque l'enseignant se situe parmi les élèves,
- ✓ une présence de l'enseignant plus marquée vers certains élèves. *A priori*, d'après les informations collectées auprès de l'enseignant, de la vie scolaire ou de notre propre connaissance des élèves, cette prépondérance concerne des élèves éruptifs, fragiles scolairement ou ayant besoin d'être rassurés quant à l'exécution des tâches scolaires,
- ✓ un adressage individuel qui se fait au plus près de l'élève mais aussi à distance.

Concernant les classes de SEGPA (six captations dans ces classes au total), même si nous retrouvons les mêmes récurrences, nous constatons quelques différences dans l'organisation de la séance par rapport aux séances dans les classes générales :

- ✓ la fréquence des alternances entre les différentes phases et donc les différents types d'adressage est plus importante,
- ✓ la présence de deux à trois phases individuelles au milieu de la phase initiale collective,
- ✓ le dernier quart d'heure est ponctué de dialogues et d'adressages individuels courts (d'une durée d'environ une minute).

Nous produisons une hypothèse quant à ces différences : il est possible que les élèves de SEGPA, porteurs de handicap, plus en difficulté scolaire que les élèves des filières générales, aient besoin d'un bornage clair de la séance avec un début et une fin en classe entière de type « briefing », « debriefing ».

L'ensemble de ces résultats est issu des observations directes de la chercheure ou via l'enregistrement vidéo des adressages communicationnels et des déplacements selon des dimensions spatio-temporelles. Il ne constitue qu'une ébauche de réponses à nos questions de recherche. Il ne constitue pas une explication suffisante puisque nous n'avons pas recueilli ici le point de vue de

l'acteur. En effet, eux seuls peuvent nous permettre d'accéder à la compréhension de leur activité en nous donnant accès à leur conscience préréflexive.

Nous avons évoqué au début de ce paragraphe le fait que nous avions identifié des récurrences dans 14 des 15 séances. En effet, une séance est contrastive des autres. Alors que pour les 14 autres séances, les enseignants rendaient compte d'une activité ordinaire et coutumière pour eux, lors de l'enregistrement de cette séance, dès sa fin puis en EAC, l'enseignante nous a fait part de son insatisfaction vis-à-vis de son déroulement. Elle nous a indiqué son sentiment d'inconfort, disant s'être sentie « prise au piège » par l'ambiance de classe générée par l'agitation de certains élèves, « coincée sur le devant de la classe » et incapable de consacrer le temps qu'elle souhaitait en aide individuelle aux élèves.

Nous avons ainsi écarté cette séance des autres lors de son traitement, la considérant à part des autres. En effet, concernant les autres séances, dès leur fin ou en EAC, Pierre, Youness comme Nadège les estimaient conformes par rapport à leurs attentes habituelles ou à leurs ressentis de confort. Au-delà des ressentis subjectifs de Nadège, nous avons repéré de façon objective dans cette séance : 1) une organisation spatio-temporelle qui différait des autres, 2) une proportion des types d'adressage différente de celles des autres séances, 3) un positionnement de l'enseignante dans la classe nettement différent de celui des autres séances.

Cette séance contrastive confirme notre catégorisation et la montée en généricité des résultats obtenus. Elle est utilisée comme contre poids pour stabiliser la discussion finale (Chapitre 10) sur les actes qui constituent l'expertise enseignante dans l'ordinaire de la classe.

7. Installer et renforcer la dynamique collective de travail : analyse de configurations d'activité collective remarquables

Ce chapitre, ainsi que les deux prochains, s'attachent à dévoiler et expliciter huit configurations d'activité collective mobilisées par les enseignants pour mettre et maintenir les élèves au travail.

Les huit CAC, regroupées en trois catégories (selon l'organisation que nous avons présentée dans le chapitre 5, paragraphe 5.3.3) et leur fréquence d'occurrence sont recensées dans le tableau ci-dessous (Tableau 17) :

Tableau 17 – *Liste des CAC regroupées par catégories génériques et leur occurrence dans l'ensemble du corpus de données*

Catégorie générique des CAC	Titre des CAC	Occurrences dans le corpus de données
Installer et renforcer la dynamique collective de travail	CAC 1 : Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif	21
	CAC 2 : Prendre la température du collectif pour l'engager dans une nouvelle activité	12
Maintenir la dynamique collective de travail	CAC 3 : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un élève	6
	CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en procédant à des accompagnements ciblés sur des groupes	14
	CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en procédant à des accompagnements ciblés sur des individus	9
Protéger et profiter de la dynamique collective de travail	CAC 6 : Instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective	21
	CAC 7 : Protéger la stabilité de l'activité collective	31
	CAC 8 : Profiter de la mise au travail du collectif pour raccrocher un élève particulier	5

Ces trois chapitres permettent d'articuler les organisations spatio-temporelles et les modalités d'adressage afférentes à ces organisations (volet extrinsèque présenté dans le chapitre précédent) avec les préoccupations des enseignants et des élèves (volet intrinsèque de notre corpus) documentées dans le cadre de CAC remarquables.

Ces CAC sont présentées dans le corps de texte de notre manuscrit. Elles sont au nombre de huit et ont été sélectionnées compte-tenu : 1) de la qualité de la documentation conjointe des points de vue des élèves et de l'enseignant, 2) du fait qu'elles généraient de l'ordre et de la capacité à agir à différents instants-clés de la séance, 3) de la diversité des situations recensées. Elles sont représentatives de l'ensemble des configurations repérées dans notre corpus car elles présentent des formes de récurrence ou de typicalité, montrant l'efficacité en situation, et pourvues de données doubles émanant de l'enseignant et des élèves.

L'ensemble des 119 CAC et leur position dans les séances en classe sont recensés dans les Annexes. Les configurations ont été classées en trois catégories génériques (voir chapitre 5,

paragraphe 3.3) : 1) Installer et renforcer la dynamique collective de travail (objet du chapitre 7), 2) Maintenir la dynamique collective de travail (objet du chapitre 8), 3) Protéger et profiter de la dynamique collective de travail (objet du chapitre 9).

Dans les lignes qui suivent, nous analysons deux CAC représentatives de la catégorie générique 1, extraites de deux des trois séances présentées au chapitre précédent. Ces configurations, comme celles des deux autres chapitres, ont été traitées en sept étapes détaillées dans le chapitre de méthodologie (chapitre 5) et regroupées dans les chapitres de traitement de données en quatre parties distinctes : 1) les données extrinsèques, 2) les données intrinsèques de l'enseignant, 3) les données intrinsèques de l'élève et 4) la dynamique de l'activité de l'enseignant sur un moment stratégique de la CAC. Pour éviter les redondances, certaines étapes ont été regroupées (par exemple, les données extrinsèques) et d'autres (par exemple les cours d'expérience reconstruits grâce aux composantes du signe hexadique ou tétradique) n'apparaissent que dans les deux premières CAC.

Le tableau ci-dessous (Tableau 18) synthétise la façon dont nous présentons nos résultats dans les trois chapitres ci-après :

Tableau 18 *Présentation des étapes du traitement du corpus de données*

Étapes dans le traitement des données	Étapes présentées dans la méthodologie (Chapitre 5, § 3.3)	Intérêt des étapes de la CAC
1.Situation de la CAC dans la séance	1 et 2	1) Situer temporellement la CAC, 2) Borner son début et sa fin, 3) Donner les éléments de contexte propres à rendre chaque configuration compréhensible
2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs	3, 4 et 5	1) Reconstruire le cours d'expérience de l'enseignant, le récit réduit de son activité, 2) Mettre en évidence ses préoccupations 3) Comprendre les effets des actions de l'enseignant sur l'activité de l'élève
3. Dynamique de l'activité de l'enseignant	6	Repérer un moment stratégique qui révèle l'expertise de l'enseignant

Les extraits d'enregistrement en classe relatifs à chacune des configurations d'activité collective présentées sont visionnables grâce aux hyperliens insérés dans les titres qui annoncent chacune des huit CAC. Chaque configuration s'accompagne (dans le corps de texte ou en Annexes) de la transcription des verbalisations en classe et des *verbatim* des acteurs (élèves et enseignant) recueillis en EAC.

7.1. CAC 1 : Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif

7.1.1. Situation de la CAC 1 dans la séance de français



Figure 40 *Repérage temporel de la CAC 1 lors de la séance de français en classe de 4ème avec Nadège*

La première configuration se situe à la sixième minute de la séance de français avec Nadège et la classe de 4ème sur l'œuvre *l'Avare* de Molière. Elle dure quatre minutes.

Comme évoqué dans le chapitre 6, paragraphe 6.2.1, la séance porte sur le théâtre, avec pour objectifs pédagogiques principaux : 1) de repérer des figures de style dans le texte correspondant à l'extrait de la pièce de théâtre, 2) de rendre compte par écrit de cette recherche en utilisant le format à acquérir pour le DNB.

La CAC 1 « Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif » débute dès la fin de la diffusion de l'extrait du film *l'Avare*. Pendant cette diffusion, en silence, Nadège a déposé vers chaque élève le questionnaire sur lequel ils vont travailler à la suite du visionnage de l'extrait de pièce. L'enseignante arrête la diffusion vidéo et prend la parole devant la classe pour donner les consignes pour le travail individuel à venir (Figure 41 ci-dessous) : « Si vous regardez la feuille, vous avez des questions qui sont réparties en quatre parties. Ces questions-là, il faudra qu'elles me soient rendues pour lundi. Donc, vous prenez vos agendas ; comme cela, on va tous être bien calés sur les délais » [Extrait de verbalisation en classe][5]. Elle demande aux élèves d'écrire dans leur agenda que le travail est à rendre soit sur copie double soit sur l'application de prises de notes numériques OneNote®. Elle précise que le travail sera plus aisé sur une copie papier du fait de certaines consignes difficiles à mettre en œuvre via un format numérique. Nadège demande aux élèves d'écrire dans leur agenda les indications (Figure 42) qu'elle note au tableau : « Répondre aux questions en utilisant deux couleurs ; une couleur pour la phrase de réponse et une couleur pour la citation extraite du texte d'étude ». Les élèves devront terminer le questionnaire chez eux pour la séance suivante au cas où il ne le serait pas durant la présente séance.

La CAC se poursuit par un dialogue entre Nadège et les élèves (Figure 43). Elle interroge une élève, Sophie, qui semble peu mobilisée (attitude volubile et témoignage de l'enseignante sur le caractère évanescent de la concentration de cette élève). Nadège réutilise ensuite la réponse méthodologique donnée quelques instants auparavant par une autre élève, Maylis, qui avait répondu

[5] Dans ce paragraphe de description, seules les verbalisations qui nous semblent les plus essentielles dans la mise en place de la dynamique de la CAC sont mentionnées et ceci sans souci d'exhaustivité.

spontanément (Nadège signale en EAC que cette élève est habituellement en retrait) : « Donc la citation, comme avait dit Maylis avec ses petits gestes, vous la mettez entre guillemets ». La CAC 1 se termine lorsque Nadège laisse les élèves débuter le travail individuel et autonome après avoir dit (Figure 44) : « Tout à l'heure, quand j'ai distribué les questions, Jules a dit 'oh, ça a l'air compliqué'. Ce qui semble compliqué, c'est peut-être les premières finalement… parce qu'après, les autres sont un peu plus simples…Vous lisez tranquillement tout seul les trois premières questions… la partie 1. Vous soulignez ce qui vous gêne et ce sur quoi vous voulez des explications. Après, on regardera cela ensemble. Je vous laisse faire. Ce sont des questions un peu compliquées pour des choses qui, finalement, sont toutes simples » [Extrait de verbalisation en classe].

Les photographies ci-dessous illustrent des moments particuliers de la CAC 1 et en particulier son début (présentation des consignes après avoir regardé l'extrait vidéo) et sa fin (fin des consignes avant le début du travail en autonomie) :



Figure 41 *Nadège donne les consignes de travail*



Figure 42 *Nadège écrit les consignes à noter dans les agendas*



Figure 43 *Nadège dialogue avec les élèves*



Figure 44 *– Nadège rassure les élèves quant à la faisabilité du travail*

7.1.2. Analyse locale du cours d'expérience des acteurs

7.1.2.1. Verbalisations des acteurs lors des entretiens d'autoconfrontation

Les données d'EAC[6], présentées dans le tableau ci-dessous (Tableau 19), permettent la reconstruction du cours d'expérience de l'enseignante et des élèves.

Tableau 19 *Verbatim des EAC des acteurs lors de la séance de français en classe de 4ème*

	Verbalisations lors des EAC	
Horodatage	Verbalisations lors de l'EAC de Nadège (enseignante)	Verbalisations lors de l'EAC de Paul et de Jules (élèves)
6min	J'ai l'habitude de donner les devoirs en début d'heure. Ils sont plus frais, plus attentifs… Et après, ça permet d'investir l'activité qui va suivre puisqu'il faudra la rendre. J'ai déjà donné les consignes et distribué le document pour les faire entrer rapidement dans l'activité. Là, j'ai insisté sur le format papier parce qu'on a beaucoup travaillé sur la tablette en début d'année… ça a des côtés positifs mais c'est un super distracteur. Ça ne fonctionne pas très bien pour aller analyser le texte… Je préfère qu'ils écrivent sur papier pour poser leurs idées… Là je me tais pour les laisser entrer dans l'activité sans les déranger.	Jules : là elle nous dit de noter les devoirs. Si on a pas terminé pendant l'heure, on doit finir chez nous. Chercheuse à Jules[7] : Et qu'est-ce que vous ressentez ?... Ben rien… On sait qu'on va faire le travail pendant l'heure pour pas avoir de devoirs après.
7min30s	Alors tu passes une consigne… Tes préoccupations… ? Une explication orale, la présentation du travail par écrit et une interrogation d'élèves. C'est trois façons de rappeler le cours. Les élèves sont plus ou moins sensibles à une de ces trois modalités. L'oral me permet de revenir sur ce que j'ai dit la fois d'avant, ça fait une accroche. L'écrit permet de refixer pour celui qui était sur sa tablette ou sur son stylo pendant la consigne orale et l'interrogation orale ça permet de redire la consigne avec des mots plus simples, de réexpliquer mais aussi ça reconcentre l'élève qui est interrogé. Par exemple, pour Sophie qui ne semblait pas très concernée, ça fait double emploi. Est-ce que c'est aussi une de tes préoccupations de prendre ce temps	Alors qu'est-ce qui se passe là ? qu'est-ce qu'elle est en train de faire ? … Qu'est-ce que vous ressentez? … Est-ce que c'est un fonctionnement habituel? Paul : elle le fait souvent… Régulièrement elle nous interroge c'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours. Elle interroge sans que vous soyez volontaire ? oui des fois Comment vous vous sentez dans cette partie de cours ?... Dans cette façon d'être interrogé… de façon aléatoire ? ouais bah c'est bien, ça nous permet de se rappeler la leçon. Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer.

[6] Les tableaux des *verbatim* sont uniquement présentés dans le corps de la thèse pour les deux premières CAC afin que le lecteur dispose directement de tous les matériaux nécessaires pour comprendre la méthode d'interprétation des données empiriques.

[7] Les phrases surlignées en jaune correspondent aux interventions de la chercheuse

	dans le but qu'il y ait moins de questions après ? Mon objectif c'est qu'il y ait moins d'interrogation individuelle, mais c'est aussi les élèves qui sont en UPE2A et les 2 élèves dyslexiques. De toute façon, j'ai toujours plusieurs canaux de communication, c'est essentiel. Je redonne la consigne à l'oral pour toute la classe et pas seulement pour les dyslexiques parce que c'est utile pour tous.	
9min	Tu as lancé les élèves sur les questions en disant : « vous lisez tranquillement les questions » en leur disant que ce sont des questions difficiles pour des réponses simples. Quel est ton but ? C'est leur montrer que même si ça semble compliqué ils sont capables de le faire. C'est Jules ou Paul qui avait fait la remarque : « ça a l'air compliqué ». Je rebondis là-dessus. Une formule que j'aime bien c'est éveiller le sentiment de compétences des élèves. Ce questionnaire, c'est pas moi qui l'ai proposé. J'aime bien aussi prendre des questionnaires dans les manuels, varier, sur Internet… Parce qu'après les élèves s'habituent à notre manière de formuler les questions… Et après, quand on change de classe ou qu'on arrive en examen ils se trouvent parfois en difficulté. À propos des consignes, j'ai déjà eu certains élèves donc c'est la même façon de réexpliquer, de redonner les consignes ; c'est marrant, ça réactive des souvenirs chez eux.	Jules : là je trouve que c'est compliqué. Il y a plein de questions. J'ai pas trop envie de faire le travail. J'ai l'impression que ça va être difficile. Elle dit de lire les questions, qu'on va y arriver, que c'est la façon de poser les questions qui est bizarre. Je les lis, après elle nous dit d'écrire les mots qu'on comprend pas… Je m'y mets et ça va. De toute façon, la prof, elle répond à nos questions et elle vient nous voir si on l'appelle, donc ça va, je me sens bien.

Les verbalisations de l'enseignante et des élèves lors des EAC portent sur les mêmes extraits d'enregistrement. Cette étape est descriptive de l'expérience vécue par l'enseignante, immergée dans l'activité de la classe et donc de celles des élèves. Cette mise en regard des expériences de chacun est une façon de percevoir ce qui se joue dans la classe.

La CAC débute par l'annonce des consignes à suivre pendant la séance. Elles doivent être immédiatement notées par les élèves dans leur agenda pour anticiper le cas où le travail ne serait pas terminé en fin de séance. Nadège explique en EAC qu'à ce moment de la séance, les élèves sont plus disposés à se mettre efficacement et rapidement au travail puisqu'ils savent qu'il faudra rendre le travail en fin de séance ou le terminer chez eux. Nadège expose la suite des consignes (t=7min30s) La CAC se termine par des mots rassurants de la part de Nadège. Elle veut que les élèves se sentent

capables de faire le travail, en particulier lorsqu'ils seront en autonomie : « C'est leur montrer que même si ça semble compliqué ils sont capables de le faire. C'est Jules ou Paul qui avait fait la remarque : « ça a l'air compliqué ». Je rebondis là-dessus. Une formule que j'aime bien c'est éveiller le sentiment de compétences des élèves » [extrait d'EAC de Nadège].

7.1.2.2. Récit réduit du cours d'expérience de Nadège pour la CAC 1

Le récit réduit de l'activité de Nadège durant cette CAC et la documentation de ses préoccupations pour chaque unité élémentaire sont présentés ci-dessous (Tableau 20). Nous y avons ajouté la position de Nadège dans la classe, toutes les 30 secondes (colonne 4) et les rappels des types d'adressage (dernière colonne). Ces adressages ont été surlignés selon les codes couleurs adoptés dans ce travail (en particulier bleu pour l'adressage collectif et orange pour le dialogue) :

Tableau 20 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressage durant la CAC 1 soit de t=6min à t=10min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Nadège dans la classe	Adressage
6 min	1.Demande aux élèves de sortir leur agenda	Faire noter les devoirs	Devant le tableau	AC
	2.Donne les explications pour guider la rédaction des réponses des élèves (Photo 1) [Signe 1]	Donner des consignes claires et correspondant aux attendus du DNB	Devant le tableau	AC
7min30s	3.Note au tableau les consignes pour la séance et pour éventuellement pour le finir après la séance (les élèves prennent note dans l'agenda) (Photo 2) [Signe 2]	Motiver les élèves à travailler efficacement durant la séance	Devant le tableau	AC
	4.Interroge les élèves (Photo 3) [Signe 3]	Réactiver les connaissances des élèves	Entre les deux premières tables	Dia
	5.Interroge Sophie	Remobiliser Sophie	Entre les deux premières tables	Dia
	6.Reprend la réponse de Maylis pour expliquer le format de réponse attendu	Valoriser Maylis et aider les élèves	Devant la première table	AC
9min	7. Utilise la remarque de Jules pour rassurer les élèves (Photo 4) [Signe 4]	Rassurer les élèves avant qu'ils débutent le travail	Devant le tableau	AC
	8. Dit : « ce sont des phrases compliquées pour des choses simples »	Éveiller le sentiment de compétences des élèves	Devant le tableau	AC

Grâce au tableau précédent, nous pouvons décrire l'expérience de Nadège, en particulier en prenant en compte ses préoccupations en fonction de la temporalité de son activité, de sa spatialité et de ses adressages. Durant les quatre minutes de la configuration, Nadège reste devant la classe, vers

le premier rang ou devant le tableau. Elle ne regarde pas d'élève en particulier sauf lorsqu'elle se trouve dans la phase des rappels de cours où elle interroge certains élèves : « Vous vous souvenez ? Pourquoi est-ce que l'on utilise deux couleurs ? », « Sophie, tu te souviens ? » [Extrait de verbalisations en classe].

Au début de la CAC, de t=6min à t=7min30s, Nadège s'adresse au collectif (AC). Ses préoccupations sont de donner des consignes claires, de les faire noter dans l'agenda pour motiver les élèves à travailler efficacement. Ensuite, de t=7min30 à t=9min, elle entame un dialogue avec les élèves, en interroge trois en ayant pour préoccupation de réactiver les connaissances de la classe et de mobiliser Sophie grâce à ces interrogations orales. Durant cette phase, elle adopte trois modalités de transmission : la transmission orale des consignes, leur écriture au tableau et l'interrogation orale d'élèves pour rappeler certaines consignes. Pour finir, durant la dernière minute de la CAC, Nadège s'adresse de nouveau à toute la classe (AC). Ses préoccupations sont de rassurer les élèves et d'éveiller leur sentiment de capabilité avant de les laisser travailler seuls.

Le récit réduit nous donne des repères à propos du déroulement de la CAC, de son émergence lorsque Nadège engage le collectif dans le travail par la médiation des devoirs à noter dans l'agenda jusqu'à sa fin lorsque les élèves sont laissés en autonomie face au travail. La CAC se déploie grâce aux échanges entre Nadège et les élèves qui sont à remobiliser (Sophie) ou habituellement en retrait (Maylis). Ces échanges permettent de faire entrer les élèves dans le travail, ceux qui sont interrogés comme les autres puisque la préoccupation du collectif demeure, y compris lorsqu'elle dialogue avec certains élèves.

En début de configuration, Nadège est particulièrement focalisée sur l'ensemble de la classe. Elle est attentive à ce que chacun sorte son agenda et note les devoirs à faire : « les élèves sont attentifs, ça permet d'investir l'activité suivante puisqu'il faudra la rendre » [Extrait d'EAC de Nadège]. Elle regarde toute la classe et veille à ce que les élèves entendent les explications orales augmentées de la consigne écrite au tableau : « L'oral me permet de revenir sur ce que j'ai dit la fois d'avant. Ça fait une accroche. L'écrit permet de refixer pour celui qui était sur sa tablette ou sur son stylo pendant la consigne orale » [Extrait d'EAC de Nadège]. Il y a ici apparition de deux interprétants distincts que l'enseignante mobilise pour engager les élèves dans le travail : 1) l'utilisation de l'oral comme accroche en début d'activité, 2) l'écriture des consignes au tableau pour refixer l'attention d'élèves distraits au moment de la consigne orale ou occupés à autre chose comme connecter une tablette par exemple.

La CAC évolue en fonction des perceptions de Nadège, ce qui fait signe pour elle, en particulier : Sophie qui se déconcentre vite, Maylis, dyslexique et souvent en retrait qui donne une réponse. Lorsque l'enseignante engage un dialogue avec la classe, elle cible ces élèves avec l'intention de les mobiliser en ajoutant une troisième modalité de transmission : « l'interrogation

orale, ça permet de redire la consigne avec des mots plus simples, de réexpliquer mais aussi ça reconcentre l'élève qui est interrogé. Par exemple, pour Sophie qui ne semblait pas très concernée, ça fait double emploi » [Extrait d'EAC de Nadège], de les valoriser (en réutilisant la réponse de Maylis) et de s'assurer qu'ils aient compris la consigne : « Mon objectif, c'est qu'il y ait moins d'interrogation individuelle, mais c'est aussi pour les élèves qui sont en UPE2A et les 2 élèves dyslexiques » [Extrait d'EAC de Nadège]. Les trois modalités de transmission utilisées par Nadège lui permettent de rendre les consignes accessibles au plus grand nombre car : « les élèves sont plus ou moins sensibles à une de ces trois modalités » [extrait d'EAC de Nadège]. Afin d'installer rapidement une dynamique collective de travail et donc d'engager tous les élèves, elle souhaite à la fois réduire au maximum le nombre de questions lors de la phase de travail individuel qui va suivre et mobiliser certains élèves.

L'enseignante termine la CAC en se servant du representamen concernant Jules, qui trouve que le travail a l'air compliqué. Son but est de rassurer les élèves en leur disant implicitement qu'ils sont capables de faire le travail, sa complexité n'étant qu'apparente. Jules, qui « trouvait le travail compliqué » et qui « n'avait pas trop envie de le faire au début » [Extraits d'EAC] nous indique que « maintenant, ça va, je sais que la prof, elle répond à nos questions et elle vient nous voir si on l'appelle, donc ça va, je me sens bien » [Extraits d'EAC].

Lorsque la CAC se termine avec la fin de la transmission des consignes, les élèves se mettent au travail : « C'est Jules qui avait fait la remarque. Je rebondis là-dessus. Après cela, ils se mettent plus rapidement au travail » [Extrait d'EAC de Nadège].

Composantes des signes tétradiques des élèves

Tableau 21 *Cours d'expérience de Paul de t = 6min à t = 10min*

Signe 1 – t = 7min30s
U – Répond à une question E – Répondre à la question de l'enseignante R – L'interrogation de l'enseignante I – Être interrogé à l'oral est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours

Tableau 22 *Cours d'expérience de Jules de t = 6min à t = 10min*

Signe 1 – t = 6min
U – Note les consignes dans son agenda E – Noter les devoirs R – La demande de l'enseignante de sortir les agendas et de noter ce qu'elle écrit I – Noter les devoirs avant l'activité motive à faire le travail pendant l'heure
Signe 2 – t = 7min30s
U – Répond à une question E – Répondre à la question de l'enseignante R – L'interrogation de l'enseignante I – Être interrogé à l'oral est bénéfique pour se reconcentrer
Signe 3 – t = 9min
U – Entend l'enseignante dire : « tout à l'heure, Jules a dit : « ça a l'air compliqué » » E – Se rassurer sur la faisabilité du travail R – La lecture des premières questions du questionnaire I – Lorsque l'enseignante a entendu l'inquiétude d'un élève, elle rassure la classe et vient vers lui si besoin – ou le fait de montrer son inquiétude (comment ?) permet d'avoir le soutien de l'enseignante

Paul et Jules répondent régulièrement aux questions de l'enseignante et la sollicitent souvent. De l'avis des enseignants et en se basant sur leurs résultats scolaires, ils sont des élèves pertinents, en réussite mais capables de générer de l'entropie au sein de la classe du fait de leur envie de s'amuser, d'amuser les autres ou d'être suivis dans le désordre par d'autres élèves de la classe. Durant cette CAC, nous voyons que Paul est présent dans le collectif en interaction avec l'enseignante. Il répond à une question de Nadège et lève la main à plusieurs reprises au cours de la configuration.

Jules lève aussi la main sans être interrogé. Il fait remarquer à l'enseignante que le travail a l'air difficile lorsqu'elle passe vers lui pour distribuer le document de travail.

Les *verbatim* d'EAC nous permettent de repérer des premiers éléments susceptibles d'expliquer l'efficacité de la configuration. Ainsi, Jules nous dit à propos des devoirs donnés par Nadège au début de la CAC : « On sait qu'on va faire le travail pendant l'heure pour pas avoir de devoirs après » [Extrait de l'EAC de Jules]. Il accepte de se mettre au travail après cette consigne. Cette façon d'agir de Nadège permet d'asseoir les élèves dans le travail en donnant une vision pragmatique à la séquence à venir : se mettre rapidement au travail pour ne pas avoir de devoirs à la maison. De même, à propos du passage où Nadège interroge des élèves pour lancer le travail collectif, Paul dit : « elle le fait souvent […] c'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours » et « Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer » [Extraits de l'EAC de Paul]. Paul semble avoir l'habitude de cette configuration. L'historicité de la CAC pour les élèves génère des habitudes qui peuvent favoriser l'efficacité de la configuration.

Les données relatives aux entretiens des élèves mettent en avant leur perception d'un cadre d'intervention régulier de la part de l'enseignante. Paul le confirme : « elle le fait souvent… ». Ces éléments de régularité (construits depuis cinq mois voire davantage pour les élèves dont le professeur

de français était Nadège en classe de Sixième et/ou de Cinquième) sont au moins de deux ordres : a) une régularité dans la conduite de classe par l'enseignante en ce début de séance puis lors du dialogue interrogatif pour lancer le travail collectif : « elle le fait souvent […] c'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours » et « Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer » [Extraits de l'EAC de Paul], b) une mise en lien de l'activité présentement à réaliser avec le travail à faire à la maison. Ceci permet aux élèves de comprendre que plus ils vont travailler en classe, moins ils auront à le faire à la maison. Cette perspective semble avoir un effet significatif sur leur engagement en ce début de cours.

7.1.2.3. Mise en perspective des cours d'expérience de l'enseignante et des élèves

La mise en regard des cours d'expérience de l'enseignante et des élèves concernés par les EAC nous permet de progresser dans l'analyse de cette première configuration. Les interprétants des acteurs nous renseignent sur les référentiels qu'ils mobilisent pour installer une dynamique collective de travail : 1) l'intérêt de certaines modalités pour mettre ou se mettre au travail (commencer par noter les devoirs correspondant à l'activité qui va débuter, interroger à l'oral), 2) l'intérêt de certaines attitudes de l'enseignante comme rassurer les élèves grâce à la médiation de la remarque d'un élève : « ça a l'air dur » [Extrait de verbalisation en classe], 3) la réaction des élèves vis-à-vis de ces modalités comme faire le travail pour ne pas avoir à le finir à la maison.

Nous nous intéressons, dans la suite de cette analyse, plus particulièrement aux préoccupations des acteurs durant leur cours d'expérience afin de repérer les convergences entre celles de l'enseignante et celles des élèves.

Tableau 23 *Composantes de l'activité de Nadège, de Paul et de Jules lors de la CAC 1*

Composante de l'activité de l'enseignant		Composante de l'activité de l'élève	
Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
J'ai l'habitude de donner les devoirs en début d'heure ; ils sont plus frais, plus attentifs et après ça permet d'investir l'activité qui va suivre	Faire noter les devoirs	Noter les devoirs	Elle nous dit de noter les devoirs. Si on n'a pas terminé pendant l'heure, on doit finir chez nous
Les élèves sont plus ou moins sensibles à une de ces trois modalités. L'oral me permet de revenir sur ce que j'ai dit la fois d'avant ça fait une accroche. L'écrit permet de refixer pour celui qui était sur sa tablette ou sur son stylo pendant la consigne orale et l'interrogation orale ça permet de redire la consigne avec des mots plus simples, de réexpliquer	Donner des consignes compréhensibles de tous	S'apprêter à faire le travail	Et qu'est-ce que vous ressentez ? Ben rien, on sait qu'on va faire le travail pendant l'heure
Mais aussi ça reconcentre l'élève qui est interrogé. Par exemple, pour Sophie qui ne semblait pas très concernée, ça fait double emploi	Remobiliser une élève	Écouter ou répondre à la question	Elle le fait souvent… Régulièrement, elle nous interroge. C'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours.

			C'est bien ça nous permet de se rappeler la leçon. Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer.
C'est leur montrer que même si ça semble compliqué, ils sont capables de le faire. C'est Jules qui avait fait la remarque : « ça a l'air compliqué ». Je rebondis là-dessus. Une formule que j'aime bien c'est éveiller les sentiments de compétences des élèves	Rassurer la classe	Se sentir rassuré	Là je trouve que c'est compliqué. Il y a plein de questions. J'ai pas trop envie de faire le travail. J'ai l'impression que ça va être difficile. Elle dit de lire les questions, qu'on va y arriver, que c'est la façon de poser les questions qui est bizarre. Je les lis, après elle nous dit d'écrire les mots qu'on comprend pas. Je m'y mets et ça va. De toute façon, la prof, elle répond à nos questions et elle vient nous voir si on l'appelle, donc ça va, je me sens bien.

La mise en regard des actions des acteurs (enseignante et élèves) nous permet de comprendre comment les actions de Nadège font signe pour les élèves et participent à leur propre engagement dès le début de la CAC. Ainsi, lorsque Nadège demande de noter les consignes dans l'agenda pour éventuellement terminer le travail à la maison, non seulement, les élèves s'exécutent mais en plus, cette demande signifie pour eux qu'il est nécessaire de se mettre rapidement au travail pour le finir durant la séance : « Si on n'a pas terminé, il faudra finir à la maison » [Extrait d'EAC de Paul]. L'objectif de Nadège « investir l'activité qui va suivre » est donc atteint par cette action puisque les élèves interviewés ont pour préoccupation de faire le travail pendant l'heure.

Au milieu de la CAC, Paul, qui répond à une question de Nadège, est conscient de (ou semble bien percevoir) la double intention de cette dernière : se rappeler la leçon et reconcentrer des élèves : « Elle le fait souvent…Régulièrement, elle nous interroge. C'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours » et « Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer » [Extraits d'EAC]. Il adhère aux intentions de l'enseignante par son action convergente avec celle de Nadège.

Pour terminer, à la fin de la CAC, Nadège reprend les mots de Jules pour rassurer la classe quant à sa compétence face à la tâche : « Ce qui semble compliqué, c'est peut-être les premières finalement… parce qu'après les autres sont un peu plus simples » [Extrait d'EAC de Nadège] Cette reprise fait signe pour Jules. Son action évolue de la crainte à la décision de faire le travail, en étant rassuré et en sachant que l'enseignante viendra l'aider si le besoin émerge : « De toute façon, la prof, elle répond à nos questions et elle vient nous voir si on l'appelle, donc ça va, je me sens bien » [extrait d'EAC de Jules].

Les préoccupations de l'enseignante et des élèves sont alors convergentes, les élèves adhérant aux attentes de Nadège au sens où leur activité évolue dans le sens correspondant aux attentes implicites de l'enseignante. Ils effectuent les tâches attendues comme noter les devoirs, s'impliquer dans le dialogue avec Nadège ou faire le travail.

7.1.3. Dynamique de l'activité de l'enseignante

Nous nous proposons ici de focaliser notre attention sur deux instants particuliers de la CAC : 1) à t=6min lorsque Nadège annonce le travail à noter dans l'agenda en indiquant les consignes à appliquer pour réaliser le travail, 2) à t=7min30s lorsque Nadège interroge Sophie durant la phase de dialogue avec la classe.

Les deux figures ci-dessous (Figures 50 et 51) rendent compte de la transformation de l'activité de Nadège durant ces deux instants :

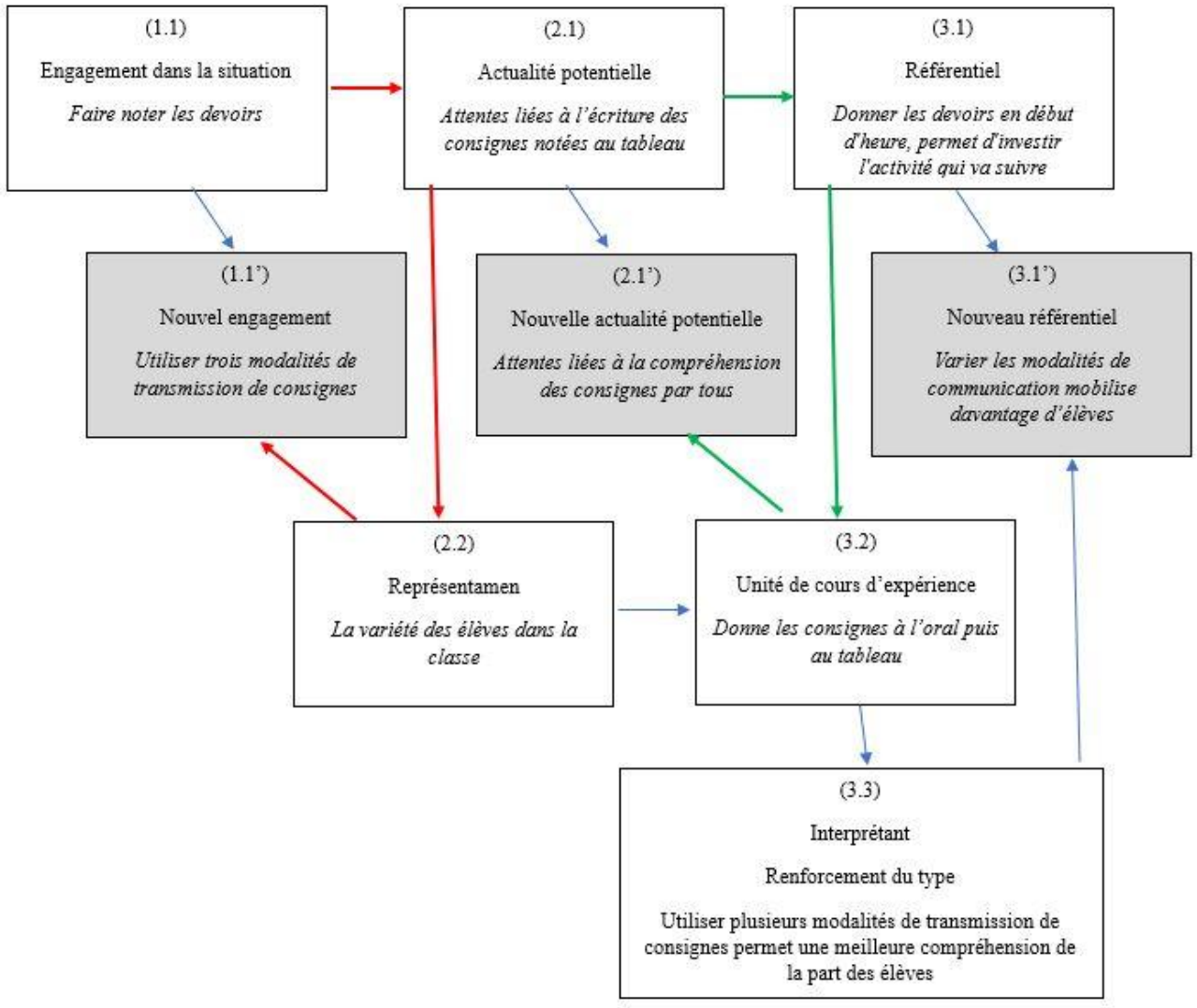


Figure 45 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=6min à t=10min (signes 1 et 2)*

Initialement, Nadège transmet les consignes à l'oral pour que les élèves, qu'elle estime être « frais et dispos » en début de séance, les notent dans leur agenda et s'investissent au plus vite dans le travail (structure d'attente 1.1, 1.2 et 1.3 du schéma ci-dessus).

La perception de la composition de la classe (en particulier les deux élèves dyslexiques et l'élève allophone) (2.2) la conduit à modifier son activité en passant d'une à trois modalités de transmissions des consignes (2.1, 2.2 et 2.3). Il résulte de cette transformation un nouvel interprétant qui renforce une connaissance du référentiel de Nadège (3.3). Cette connaissance pourra potentiellement être mobilisée pour ses actions futures. Son référentiel est ainsi augmenté de cette connaissance pour ses prochaines actions. Lors de cette dynamique, un nouveau type émerge (3.3) et participe au renforcement ou à l'évolution de son référentiel (3.1').

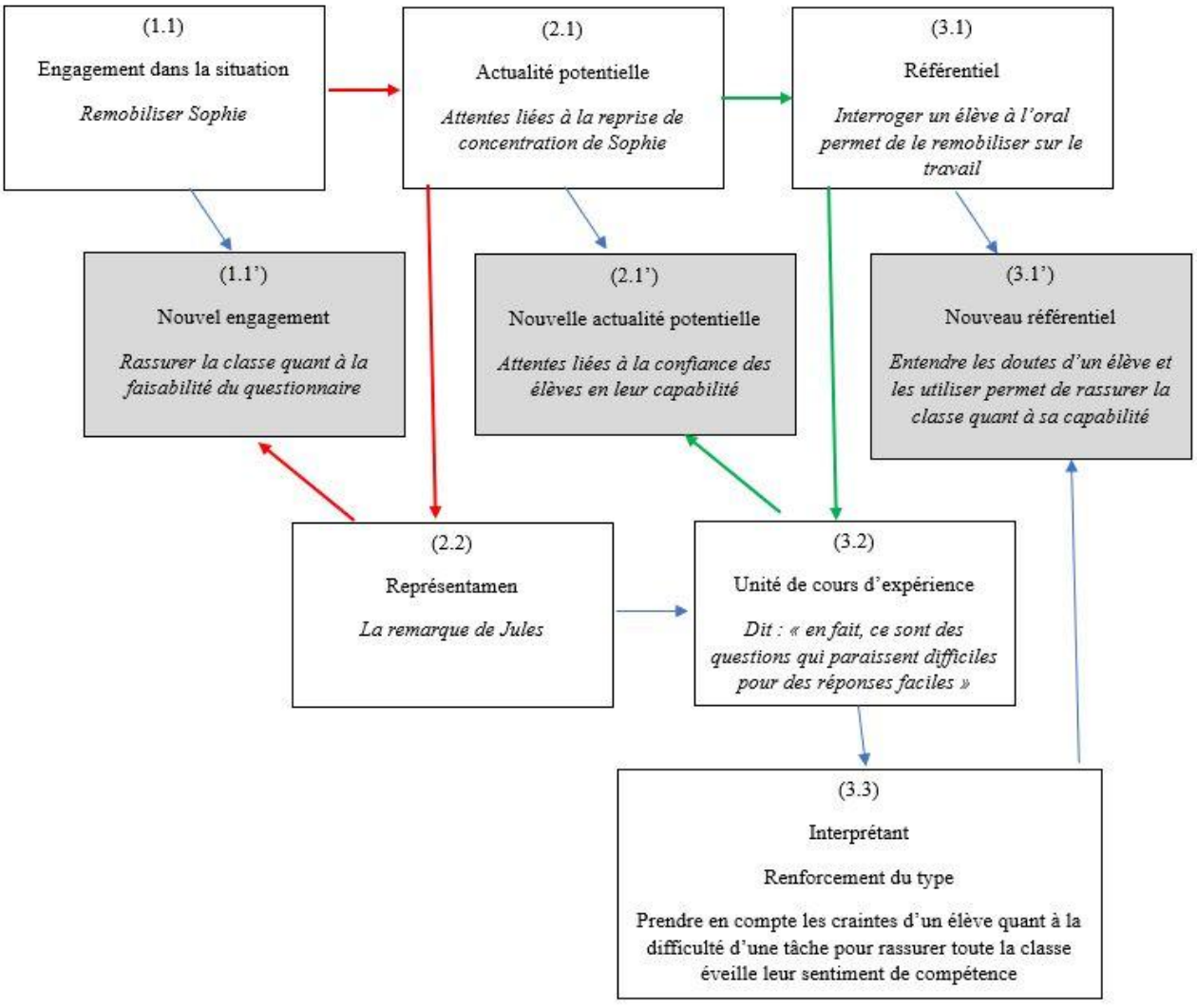


Figure 46 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=6min à t=10min (signes 3 et 4)*

Dans ce second moment du cours d'expérience de Nadège, sa préoccupation est d'abord de remobiliser Sophie en l'interrogeant lors de la phase de dialogue avec la classe. Au cours de cette phase, elle se souvient de la remarque préalable de Jules et s'en sert pour faire évoluer son activité. Sa préoccupation est maintenant de rassurer l'ensemble des élèves pour qu'ils se mettent au travail de la façon la plus autonome et sereine possible, avec le sentiment d'en être capable : « éveiller le sentiment de compétence des élèves » [Extrait de l'EAC de Nadège].

Les deux instants particuliers de la CAC analysés ici ont été choisis car ils montrent : 1) dans un premier temps, la volonté de Nadège à engager en premier lieu la classe dans son entièreté. Elle trouve pour cela des arguments concrets (finir le travail à la maison s'il n'est pas terminé durant la séance) et judicieusement situés dans le temps (en début de séance afin que les élèves soient informés de l'enjeu pour eux à réaliser la tâche), 2) dans un second temps, l'attention particulière de l'enseignante à des élèves particuliers, repérés grâce à l'expérience de Nadège et à l'attitude de ces individus.

En effet, en premier lieu, Nadège a transmis des consignes de façon à ce que tous les élèves puissent les assimiler et s'engager collectivement dans le travail. En second lieu, elle se préoccupe de mettre au travail les élèves potentiellement les moins à même de le faire seuls. Elle consolide en fin de CAC la dynamique collective de travail, qu'elle a construite progressivement, en rassurant les élèves à partir d'une remarque concrète, entendue de Jules.

L'analyse des deux schémas ci-dessus illustrant la dynamique de l'activité de Nadège montre que la configuration est solide : 1) vis-à-vis des perturbations potentielles dues aux différentes préoccupations et activités qui coexistent au sein d'un groupe d'élèves en classe, 2) par la capacité de Nadège à fédérer le collectif par ses actions dirigées vers le collectif ou vers les élèves qui pourraient déstabiliser la dynamique collective, 3) parce que l'enseignante ajuste son activité et ses modalités d'adressage en fonction des signes qu'elle collecte dans l'environnement de la classe.

Elle s'attache aussi à préparer les élèves à un horizon plus lointain, l'examen du Diplôme National du Brevet (DNB) ou lorsqu'ils changeront d'enseignant de français dans les années à venir) et le dit : « les questions viennent d'un manuel, ça vous permet de lire des consignes rédigées différemment » [Extrait de verbalisations en classe]. Elle anticipe leurs futurs besoins, ce qui peut contribuer à donner envie aux élèves d'agir, en se sentant engagés dans un processus de construction de leurs connaissances pour un événement futur et concret, le DNB.

7.1.4. Discussion de la CAC 1

Au début de l'analyse de cette CAC, nous avons pu repérer sur la frise temporelle (Figure 45) un enchaînement des phases individuelles et collectives. Le prélèvement d'indices dans la classe (postures d'élèves, mimiques, paroles entendues) conduit l'enseignante à ajuster et moduler ses types d'adressages (collectif ou individuel). L'alternance collectif/individuel est à mettre en perspective avec les préoccupations de l'enseignante. Cette dernière est positionnée face à la classe durant toute la CAC, ses préoccupations en direction du collectif sont prédominantes (motiver, rassurer les élèves, réactiver les connaissances, développer le sentiment de compétence). Les attentes de l'enseignante vis-à-vis du travail de la classe semblent atteintes dans la mesure où nous pouvons observer les

indices d'un engagement rapide de la classe dans le travail : les doigts levés sont de moins en moins nombreux, les élèves sont silencieux, penchés sur le questionnaire.

L'étude des composantes de l'expérience de Nadège montre l'émergence en synchrone ou en alternance de préoccupations relatives à la conduite du groupe classe et d'autres relatives à des individus en particulier. Cette stratégie de Nadège permet d'installer une dynamique collective de travail qui la libère de l'interaction avec le collectif pour s'occuper des individus dont l'engagement risque d'être plus lent, plus succinct ou plus perturbateur pour la classe. Nadège est consciente que le passage d'un extrait de film, où les élèves sont peu sollicités, à la réalisation d'un travail individuel à rendre dans un délai court est un passage à risque pendant lequel l'enseignante doit être très présente pour parvenir à mettre les élèves au travail.

Le tableau ci-dessous (Tableau 24), grâce aux couleurs utilisées pour documenter les préoccupations de l'enseignante en direction de la classe ou d'un élève, met en évidence l'alternance ou la synchronicité entre ces deux types de préoccupations.

Tableau 24 *Exemple des préoccupations de l'enseignante au cours de la CAC 1 selon leur destination*

Horodatage	Préoccupations (O)
Légende	Préoccupation en direction de la classe ; Préoccupation en direction d'un élève
6min	Faire écrire les devoirs aux élèves
	Faire entrer les élèves rapidement dans l'activité
8min	Rappeler le cours
	Interroger Sophie pour qu'elle cesse de papillonner
	Utiliser la réponse de Maylis pour la valoriser et accompagner la classe
9min	Rassurer Jules et les élèves sur leur capacité à faire l'exercice malgré la difficulté apparente

Durant la configuration et afin de préparer les élèves à travailler seuls, Nadège utilise un double adressage à la classe et à des élèves en particulier. Elle recueille les réponses d'élèves pour construire les attendus concernant le travail. Son activité se transforme en fonction de son environnement ; elle prend en compte la présence d'individus en particulier, ce qui permet à la configuration de « tenir » au sens où elle remplit sa fonction qui est de produire de la capacité à agir. Nadège nous confirme cette impression en nous indiquant en autoconfrontation que l'utilisation de modalités de transmission variées permet aux élèves, en particulier à ceux qui ont le plus besoin d'être accompagnés, d'en intégrer au moins une en fonction de leur degré d'écoute et d'attention au moment où elle délivre les consignes.

La CAC se termine au moment où la majorité des élèves sont engagés dans un travail individuel. On peut observer le changement d'engagement en termes de conduite de classe de Nadège

qui quitte l'espace « devant la classe » et qui se dirige vers son ordinateur. Cela se traduit par une sorte de désengagement vis-à-vis des élèves pour procéder à un autre engagement. Le niveau sonore de la classe à cet instant est faible. Nous constatons sur l'enregistrement que les élèves se taisent et sont penchés sur leur feuille.

L'expertise en actes de Nadège au regard des données présentées et analysées se traduit par la prise en compte de multiples indices dans la classe qui font signe dans son expérience au moment d'engager la classe dans une activité en autonomie. Ce sont davantage des indices perceptifs et sonores liés aux activités individuelles de certains élèves qui prévalent (volubilité de l'attention de Sophie, intervention de Maylis, remarque de Jules) alors que l'on aurait pu s'attendre à des focalisations davantage sur la dynamique de mise au travail du groupe classe.

Lors de cette première CAC : « Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif », la classe n'est pas encore engagée dans le travail. Nous sommes en début de séance et en avant-dernière heure de l'après-midi. Il s'agit dans cette configuration d'une transition de quatre minutes entre une projection collective d'extrait de film et un travail écrit individuel. D'un point de vue extérieur, l'engagement des élèves ne semble pas garanti. Cette transition entre un visionnage de film et un travail rigoureux de relevés d'informations couplé à une restitution des réponses selon un cadre très normé est risquée (en particulier pour des enseignants moins experts) ; rien n'indique que les élèves sont disponibles et disposés à travailler.

L'enseignante adopte un double mouvement de pilotage de classe, sans se laisser perturber par des interactions individuelles, ce qui a pour effet d'engager rapidement la classe dans le travail. Elle a malgré tout en même temps une vigilance et des incitations en direction de certains élèves pour qu'ils rejoignent la dynamique de travail en cours de démarrage. Grâce à l'analyse de données en première personne (en particulier les *verbatim* des élèves recueillis en EAC) conjuguées avec les intentions de l'enseignante, nous pouvons décrire comment se construit dynamiquement l'efficacité de cette configuration. L'activité de l'enseignante, par ses interactions avec certains élèves contribue conjointement à : a) lancer la dynamique collective et b) rassurer, valoriser et mobiliser des élèves particuliers. Le double couplage à l'œuvre dans cette configuration structure et renforce à la fois l'activité du collectif et des élèves.

Durant toute la configuration, la conduite bienveillante du groupe par l'enseignante, l'instillation de micro-échanges avec des élèves à besoins particuliers favorisent l'implication de chaque élève. Tout l'engagement de l'enseignante consiste à favoriser l'inscription individuelle et collective dans le travail. Cela passe par une présence forte à la classe : 1) par le positionnement de Nadège face à la classe, 2) par les mobilisations d'élèves dispersés dans la classe, 3) par sa prise d'informations continue sur le groupe. Elle est ainsi prête à agir de façon efficace pour des élèves particuliers et pour le groupe. L'enseignante intervient de façon calme et déterminée, sans

véhémence, occupant majoritairement l'espace sonore et le devant de la classe, afin d'être vue et entendue par tous. L'ensemble de la CAC poursuit le même but : préparer l'ensemble des élèves à entrer dans une dynamique de travail. Pour cela, l'enseignante n'utilise pas de propos ou de postures autoritaires mais conduit la classe et chaque élève de façon à ce qu'ils se sentent capables de travailler seul et efficacement. Elle collecte les réponses et les ressentis des élèves pour les guider et les faire entrer progressivement dans une nouvelle tâche exigeante. Juste avant de laisser les élèves travailler en autonomie, Nadège utilise la remarque d'un élève pour rassurer l'ensemble du groupe et les engager dans le travail. Elle est vigilante à instiller un sentiment de compétence chez les élèves. Elle tient à leur montrer, par les phrases qu'elle utilise pour les rassurer, par ses choix de formulations variées de questions (issues d'elle ou prises dans des manuels) qu'ils sont capables de réussir même si le travail leur semble initialement difficile. Sa préoccupation est d'installer une dynamique collective de travail où le travail individuel ne sera pas émaillé de multiples questions d'élèves ou de peur face au travail, ce qui pourrait créer des blocages ou des ruptures dans la continuité du travail individuel. La CAC se termine lorsque la classe semble au travail et que Nadège peut s'extraire d'une modalité d'adressage majoritairement collective. Elle laisse travailler les élèves et se focalise sur ceux dont les besoins sont spécifiques.

7.2. CAC 2 : Prendre la température du collectif pour l'engager dans une nouvelle activité

7.2.1. Situation de la CAC 2 dans la séance de géographie

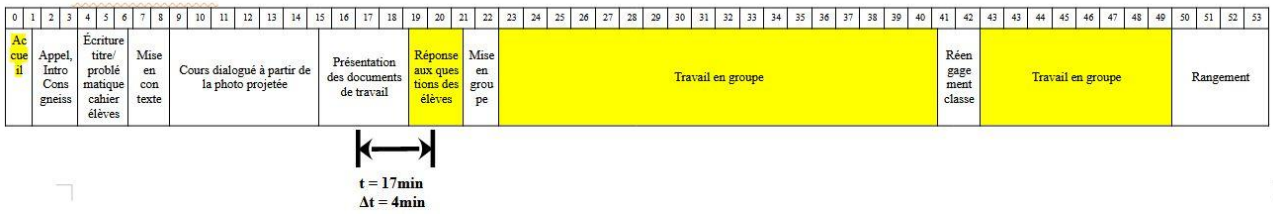


Figure 47 *Repérage temporel de la CAC 2 lors de la séance de géographie en classe de 5ème*

La seconde CAC dure entre les minutes 17 et 21 de la séance de géographie en 5ème sur « Richesses et pauvretés dans le Monde ». Elle correspond au temps pris par Pierre, l'enseignant pour d'une part présenter à la classe les documents supports du travail à venir qui se fera en petits groupes et d'autre part répondre aux questions individuelles des élèves. Elle se distingue de la CAC 1 par le fait qu'elle correspond à une transition entre une activité collective et une activité en petits groupes. La séance a débuté et la dynamique collective a été engagée. Cette dernière risque d'être mise à mal par le changement d'activité. La mise en groupe induisant des interactions entre les élèves nouvelles et différentes de celles que peut générer un travail collectif en présence de l'enseignant.

Tout d'abord, Pierre présente la carte du monde où est indiqué le nombre de doses de vaccins contre le virus du Covid 19 disponibles pour 100 habitants, pour chaque pays du Monde. Il donne un exemple en montrant l'Europe sur la carte et interroge les élèves : en Europe par exemple, on a plus de 100 doses pour 100 habitants. Ça veut dire quoi ? ». Un élève répond. Pierre valide et présente le texte d'étude sur le virus du Covid 19 à la classe en disant : « Deuxième document que je voulais vous montrer et vous travaillerez dessus en autonomie. Alors, attention, c'est un texte, je vous préviens, il est un peu long et il est un petit peu compliqué mais c'est fait exprès pour justement, vous allez travailler dessus mais vous allez travailler dessus en groupe. Je vous le lis une fois. Vous écoutez bien les mots et les mots compliqués. Vous pouvez suivre en même temps sur votre fiche de travail. Les mots un peu compliqués, vous me les demanderez à la fin. D'accord ? ». Il lit le texte. Il s'arrête à chaque acronyme (PNUD, IDH). Au cours de la lecture du texte, Pierre s'interrompt deux fois **(**Figure 48 et Figure 49) ; la première pour rappeler à l'ordre une élève qui parle à sa voisine. La seconde fois, à la fin de la lecture, Pierre dit d'une voix très calme : « Y'en a qui n'écoutent pas. Je sais qu'il est onze heures et demi, que vous êtes fatigués, que vous en avez un peu marre, que vous avez faim…comme moi. Essayez de vous concentrer un peu…s'il vous plaît ». Il reprend le travail de découverte des documents en donnant la parole à un élève qui souhaite connaître la signification

de paludisme. Un autre élève donne la définition, complétée par Pierre qui demande ensuite si d'autres mots ne sont pas compris. Il précise aux élèves qu'il y a beaucoup de mots mais que l'objectif, c'est d'essayer de lire un texte et d'analyser un texte. Il présente ensuite les questions auxquelles il faudra répondre en précisant qu'il va leur donner les manuels pour retrouver les noms des pays sur la carte. À la fin de la présentation des questions, Pierre demande : « ça vous semble faisable là ? » (Figure 50). Devant l'absence de réponse, il dit : « Waouh, pas plus d'enthousiasme… ». Il répète en appuyant davantage sur les mots : « Ça vous semble faisable ? » Il paraît hésiter quelques secondes et demande : « Ça vous semble dur ? » (Figure 51). Quelques élèves répondent : « Non, ça va ». Pierre dit alors : « Ça va aller ?... Ok ! Vous vous mettez en groupes… Quatre maximum… Vous pouvez vous retourner… Pas trop de déplacements s'il vous plaît… et vous travaillez en groupe pendant vingt minutes », ce qui clôt la configuration.

Les photographies ci-dessous (Figures 53 à 56) correspondent aux UE 6,7,12,13 de cette CAC :



Figure 48 *Pierre rappelle à l'ordre la classe*



Figure 49 *Pierre demande leur attention aux élèves*



Figure 50 - *Pierre s'enquiert de la faisabilité de l'activité*



Figure 51 *Pierre s'inquiète de l'absence de réponse des élèves*

7.2.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Les informations sur les contraintes et effets de l'activité de l'enseignant sur son corps, les situations ou sa culture, lorsque nous en disposons *via* les EAC, permettent d'augmenter son cours d'expérience afin de reconstruire son cours d'action. Dans cette CAC, nous sommes en possession de ces informations. L'absence de réponse des élèves quant à la faisabilité du travail va modifier les

situations à venir ainsi que la kinesthésie de Pierre. Contrairement à ce qu'il avait prévu au préalable et qui nous a été indiqué à la fin de la séance, il va très vite se déplacer dans toute la classe, vers chaque groupe et en particulier vers les plus faibles pour évaluer la difficulté de l'activité proposée.

Pierre se tient devant la classe pour lire le texte tiré d'un journal publié en mai 2021 et vidéoprojeté. Il a choisi de produire un nouveau texte en lien avec l'activité du moment : la présence du coronavirus 19 dans le Monde. Pierre lit le texte en regardant le tableau. Il s'arrête trois fois : une première fois pour demander à une élève de se reconcentrer sur le texte, une seconde pour réengager la classe dans le travail et une dernière pour répondre aux questions des élèves concernant du vocabulaire spécifique. Pierre est ensuite contraint par le silence des élèves qui semble l'interroger quant à la faisabilité du travail qu'il demande. Il demande enfin aux élèves de former des groupes de 4 maximum.

Tableau 25 *Verbatim des EAC de Pierre et de Leïla*

Verbalisations lors des EAC		
Horodatage	Verbalisations lors de l'EAC de Pierre	**Verbalisations lors de l'EAC de Leïla**
17 min	Donc là tu vas lire tout le texte. Quelle est ton intention ? Auparavant je faisais souvent lire tous les élèves mais je m'aperçois que lorsqu'ils n'insistent pas sur certains mots, moi je vais insister. Je vais expliquer certains mots que je trouve difficiles en direct. Je trouve que quand je lis moi-même c'est beaucoup plus actif et pédagogiquement c'est beaucoup plus efficace. En histoire-géographie, je ne vois pas trop la pertinence de faire lire les élèves. En plus, je vais toujours avoir les mêmes qui vont être volontaires. Si j'en interroge certains, ça m'est déjà arrivé de mettre des gamins en difficulté donc je préfère éviter cette situation ; ça ne sert à rien. Ça me semble pertinent de parler de l'actualité. Avant je travaillais sur Ébola. Là, j'ai cherché un article assez complet mais quand même accessible… Je le savais mais à la lecture je trouve le document long. C'est pourquoi je prends le temps de l'expliquer pour qu'on en prenne bien possession tous ensemble pour qu'ils débutent plus facilement le travail individuel.	
19 min	Je sens clairement qu'il commence à être midi, qu'ils ont décroché. Je suis conscient du fait qu'ils ont 3 heures de cours dans les pattes et que j'ai entamé une activité qui est un peu compliquée… à dessein peut-être… un peu ardue mais de toute façon j'attaque une séquence sur la compétence « analyser un texte ». Ce que j'utilise là, c'est : « je sais que vous avez faim comme moi ». Je me mets à leur place. On est un peu dans le même bateau. La stratégie, c'est : « on est tous dans le même bateau » … Je fais en sorte de les embarquer avec moi. Je fais preuve d'empathie, je me mets à la place des gens après tu l'utilises… c'est l'expérience qui fait ça… tu sais que ce genre de truc ça marche pas mal.	
21 min	Ça vous semble faisable… quand je demande ça, j'ai aucun retour. J'ai pas de « oui » or c'est quand même une classe… On peut avoir des classes… une classe de 3e par exemple… où je	Leïla : là je me souviens. J'écoutais M. F et en même

	vais avoir aucun retour mais c'est juste parce qu'ils n'ont pas envie de participer. Ils sont plus apathiques. Là, les 5e je sais qu'en général, ils sont enthousiastes. Quand on pose cette question, il y en a toujours quelques-uns qui répondent oui. Là, je ne l'ai pas eu donc je repose la question. Je n'ai pas plus d'enthousiasme donc à ce moment-là je me dis c'est peut-être trop compliqué donc je leur pose la question Et dans ta tête quand tu dis : « ça vous en faisable », tu te dis ça doit être trop compliqué ? Oui. Si j'avais eu beaucoup de oui, j'aurais simplifié j'aurais peut-être enlevé les deux dernières questions. Les premières questions pour moi sont largement faisables ; c'est de la recherche d'informations alors que les dernières questions c'est de l'interprétation. S'ils m'avaient dit : « les dernières questions », là j'aurais répondu : « je viendrai vous aider ou vous ne les faites pas ». Tu te souviens de ton sentiment quand tu constates que personne ne te répond ? L'émotion, c'est : « mince j'ai tapé trop haut ». En plus, c'est un nouveau texte. Je dois réadapter mes exigences… un peu d'inquiétude aussi peur peut-être mais peur c'est exagéré un peu d'inquiétude en me disant je vais en perdre.	temps, je pensais au cours suivant. En fait je pensais un peu au cours et tout de suite après je repensais au cours suivant. Quand tu hoches la tête, tu répondais ? Je dis oui avec ma tête quand il demande si ça nous semble faisable parce que oui mais juste après quand je prends ma tête, je pense au cours suivant, je sais plus pourquoi. Je me sentais un peu angoissée et un peu mal à l'aise

Au début de la CAC, Pierre fait le choix de lire lui-même le texte d'étude, à voix haute à la classe. Il indique penser gagner du temps par rapport à une lecture par des élèves. Pour lui, ce format est pédagogiquement plus efficace puisqu'il lui permet d'insister et d'expliquer « en direct » les mots difficiles et les acronymes.

Même s'il le pressentait lorsqu'il a préparé cette séance, Pierre se rend compte à la lecture que le texte est long. Il modifie donc son activité en prenant le temps de lecture suffisant pour que cela corresponde à une première appropriation du texte par les élèves.

Pierre indique être vigilant à l'ambiance de classe à ce moment et sentir que les élèves fatiguent du fait de la place de cette séance dans l'emploi du temps (dernière heure de la matinée avant le repas).

Enfin, lorsque la présentation des documents de travail et des questions est terminée, Pierre demande à la classe si le travail leur semble faisable. Il est étonné de l'absence quasiment totale de réponses positives de la classe. Il modifie alors à nouveau son activité et demande si ce travail semble difficile aux élèves. Il reçoit peu de « non » mais également peu ou pas de « oui ». Cette réaction des élèves l'incite à démarrer l'activité de recherche en autonomie sans modifier le format proposé. Il nous indique qu'il aurait retiré des questions ou signifié aux élèves qu'il allait les aider s'il avait reçu de nombreuses réponses positives à cette dernière question.

Le cours d'expérience de Pierre nous renseigne sur l'évolution de ses préoccupations et le cours de son activité :

Tableau 26 *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre de t=17min à t=21min*

Horodatage	**Unité élémentaire U**	**Préoccupations E**	**Position de Pierre dans la classe**	**Adressage**
17 min	1.Dit : « je vous le lis une fois. Les mots compliqués, vous les notez. Je vous les expliquerai après » **[Signe 1]**	Annoncer son action et donner une consigne	Devant le tableau	AC
17min30s	2.Lit le texte vidéoprojeté	Faciliter la tâche aux élèves	Devant le tableau	AC
18min15s	3.Dit : « Élisa s'il te plaît, tu vas travailler dessus tout à l'heure »	Reconcentrer Élisa sur le texte	Devant le tableau	AC
18min20s	4.Explique la signification d'IDH **[Signe 2]**	Expliquer un terme technique	Devant le tableau	AC
18min35s	5.Reprend la lecture du texte	Faciliter la tâche aux élèves en lisant le texte pour eux	Devant le tableau	AC
19min15s	6. Dit : « y'en a qui n'écoutent pas » **(Photo 1) [Signe 3]**	Reconcentrer les élèves dissipés	Devant le tableau	AC
19min20s	7. Dit : « Je sais qu'il est 11h30, que vous avez faim… » **(Photo 2)**	Être en empathie avec les élèves	Devant le tableau	AC
19min30s	8. Donne la parole à Samuel	Répondre à une question de vocabulaire	Devant le tableau	AC
19min40s	9. Dit : « une autre question ? »	Répondre aux questions des élèves	Devant le tableau	AC
20min	10. Présente les questions liées à la carte du monde	Présenter le travail à faire sur le document représentant le nombre de doses de vaccin par pays	Devant l'ordinateur	Dia
20min30s	11. Présente les questions liées à l'article de journal	Présenter le travail à faire et rappeler la méthode de présentation d'un article	Devant le tableau	AC
21min	12. Dit : « ça vous semble faisable ? » **(Photo 3) [Signe 4]**	S'enquérir de la faisabilité du travail	Devant le tableau	Dia
21min05s	13. Dit : « Waouh, pas plus d'enthousiasme, ça vous semble dur ? » **(Photo 4) [Signe 5]**	Se renseigner sur l'état d'esprit des élèves face à la tâche à réaliser	Devant le tableau	Dia
21min10s	14. Donne les consignes de mise en groupe	Donner une consigne pour débuter le travail en groupes	Devant le tableau	Dia

Pierre s'engage dans un monologue destiné au collectif (AC) puis un dialogue (Dia) avec les élèves qui posent des questions (sur des mots spécifiques comme paludisme ou des codages sur la carte, comme la signification de doses/100 habitants). Il est concentré sur le collectif mais opère quelques rares interruptions (deux fois) dans le flux de son activité dans le but de préparer les élèves à un travail en autonomie. Il s'efforce de faciliter la tâche des élèves en lisant le texte à haute voix pour insister sur les mots qu'il juge difficiles et pour donner la signification des acronymes. Il interrompt son activité de présentation des documents : 1) pour reconcentrer une élève qui ne regardait pas ce que Pierre montrait au tableau en lui montrant l'intérêt qu'elle a à écouter ses explications : « Élisa s'il te plaît, tu vas travailler dessus tout à l'heure » [Extrait de verbalisation en classe], 2) pour reconcentrer plusieurs élèves : « Y'en a qui n'écoutent pas » [Extrait de verbalisation en classe] en signifiant qu'il sait que les élèves ont faim mais qu'ils doivent faire un effort de concentration durant cette présentation afin de pouvoir réaliser ensuite l'activité de groupes.

Il laisse ensuite la parole aux élèves afin qu'ils puissent demander des précisions sur des points particuliers qu'ils n'auraient pas compris durant la présentation de l'enseignant. Pour finir et avant de

changer de format de travail, Pierre se préoccupe du ressenti des élèves face à la tâche à accomplir par la suite. Il est étonné de constater que les élèves ne semblent pas trouver le travail faisable mais les met malgré tout en activité puisqu'ils n'ont pas davantage réagi pour dire que le travail leur semblait difficile.

7.2.2.1. Composantes de plusieurs signes de Pierre lors de la CAC 2

Tableau 27 *Cours d'expérience de Pierre de t = 17min à t = 21min*

Signe 1 t = 17min
E – Lire à la classe le texte difficile sur lequel les élèves vont travailler ensuite A - Attentes liées à la compréhension du texte S – Lorsque des élèves lisent un texte à la classe, ils n'insistent pas sur les mots difficiles et ne les expliquent pas. De plus, certains élèves se trouvent en difficulté du fait de lire à voix haute devant la classe. R – La difficulté du texte U – Dit : « je vous le lis une fois. Les mots compliqués, vous les notez. Je vous les expliquerai après » I – Lorsque l'enseignant lit lui-même un texte difficile à la classe, la lecture est plus active et l'efficacité quant à la compréhension par les élèves est accrue
Signe 2 t = 18min20s
E – Expliquer les mots compliqués du texte A – Attentes liées à la compréhension du texte S – La lecture par l'enseignant permet d'expliquer les mots compliqués et facilite la compréhension et l'entrée dans le travail des élèves R – Les mots compliqués présents dans le texte U – Explique les mots compliqués I – Prendre le temps de lire et d'expliquer à la classe un texte jugé compliqué permet à chacun d'en prendre mieux possession dans la perspective du travail
Signe 3 t = 19min15s
E – Reconcentrer les élèves dissipés A – Attentes liées à la remobilisation de quelques élèves S – L'heure à laquelle a lieu la séance a une influence sur la concentration des élèves R – Les discussions en aparté de quelques élèves U – Arrête la lecture du texte et dit : « y'en a qui n'écoutent pas » I – Se mettre à la place des élèves, faire preuve d'empathie est une stratégie efficace pour remobiliser les élèves
Signe 4 t = 21min
E – S'enquérir de la faisabilité du travail A – Attentes liées à l'évaluation du ressenti des élèves face à la tâche à réaliser S – Il est important de recueillir le ressenti des élèves lorsque l'on propose une nouvelle activité qui n'a jamais été réalisée auparavant R – La fin de la lecture du texte et l'imminence du début du travail en groupes U – Dit : « ça vous semble faisable ? » I – Lorsque des élèves habituellement dynamiques et enthousiastes gardent le silence face à la demande de faisabilité du travail, il est possible que la tâche demandée leur semble trop difficile
Signe 5 t = 21min05s
E – S'enquérir du ressenti des élèves A – Attentes liées à l'évaluation du ressenti des élèves face à la tâche à réaliser S – Les élèves de 5ème sont habituellement enthousiastes. Leur silence peut vouloir dire que le travail prévu est trop compliqué R – Le silence des élèves U – Dit : « Whaouh, pas plus de réponses ! Ça vous semble dur ? » I – Lorsque des élèves habituellement dynamiques et enthousiastes gardent le silence face à la demande de faisabilité du travail, il faut davantage les accompagner dans la tâche individuelle et être prêt à réduire ou modifier le travail demandé

La documentation des composantes des signes hexadiques du cours d'expérience de Pierre permet de compléter l'analyse précédente en nous donnant des informations sur ses intentions. Lorsqu'il lit le texte aux élèves pour leur faciliter la tâche, il explique qu'il agit ainsi pour : 1) insister sur les mots difficiles, ce que les élèves ne font pas s'ils lisent le texte au reste de la classe, 2) expliquer les mots difficiles, 3) ne pas mettre des élèves en difficulté du fait de lire à voix haute devant la classe, 4) faciliter la compréhension des élèves, 5) faciliter l'entrée dans le travail des élèves.

Lorsqu'il voit que des élèves discutent en aparté, il s'efforce de les reconcentrer avec une voix calme et en utilisant l'empathie : « Élisa, s'il te plaît » ou « Y'en a qui n'écoutent pas…Je sais qu'il est 11h30… que vous avez faim… comme moi…écoutez s'il vous plaît » [Extrait de verbalisation en classe]. La stratégie de Pierre consiste à s'inclure dans la réalité spatio-temporelle de la classe : lui aussi est en classe depuis 8h30 du matin, lui aussi a faim et est fatigué, il comprend les élèves mais souhaite que tous ensemble, ils restent engagés dans le travail malgré cette réalité biologique des corps et des esprits qui fatiguent. Il indique que cette stratégie consiste à embarquer les élèves avec lui, en se mettant à leur place. Par expérience, il sait que cette façon de faire fonctionne.

À la fin de la CAC, les élèves ne réagissent pas comme l'enseignant pouvait s'y attendre grâce à sa connaissance de l'engagement et de la spontanéité d'une classe de Cinquième. Il pense alors que leur silence peut vouloir dire que la tâche est trop compliquée. Son engagement en contexte est alors modifié ; il donne la consigne de la répartition par groupes de 2 à 4 tout en sachant qu'il va devoir davantage accompagner les élèves dans la réalisation du travail, qui sera alors un peu moins autonome que ce qu'il pouvait imaginer au préalable de la séance.

7.2.2.2. Composantes des signes tétradiques des élèves

Tableau 28 *Cours d'expérience de Leïla à t = 21min*

Signe 1 – t = 21min
U – Regarde l'enseignant sans répondre E – écouter l'enseignant R – L'interrogation de l'enseignant I – Penser au cours suivant, lorsqu'il est stressant, empêche de se concentrer et est angoissant

Le cours d'expérience de Leïla au moment du questionnement de Pierre à la classe montre que le silence des élèves n'est pas forcément lié au niveau de difficulté de la tâche à accomplir. En l'occurrence, Leïla reste silencieuse parce qu'elle s'inquiète pour la séance de cours qu'elle aura après celle de géographie.

Tableau 29 *Composantes de l'activité de Pierre, de Leïla et d'Erwan lors de la CAC 2*

Composante de l'activité de l'enseignant		Composante de l'activité de l'élève	
Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Auparavant je faisais souvent lire tous les élèves mais je m'aperçois que lorsqu'ils n'insistent pas sur certains mots, moi je vais insister. Je vais réexpliquer certains mots que je trouve difficiles en direct. Je trouve c'est beaucoup plus actif et pédagogiquement c'est beaucoup plus efficace	Lire le texte	Ecouter l'enseignant Penser au cours suivant	J'écoutais M. F et en même temps, je pensais au cours suivant.
Je trouve le document long c'est pourquoi je prends le temps de l'expliquer pour qu'on en prenne bien possession tous ensemble, pour qu'ils débutent plus facilement le travail individuel	Prendre connaissance collectivement du document pour engager les élèves dans le travail		
Je sens clairement qu'il commence à être midi, qu'ils ont décroché. Je suis conscient du fait qu'ils ont 3 heures de cours dans les pattes et que j'ai entamé une activité qui est un peu compliquée. Ce que j'utilise là, c'est : « je sais que vous avez faim comme moi », je me mets à leur place, on est un peu dans le même bateau	Remobiliser les élèves	Répondre au professeur par un signe de tête Penser au cours suivant	Je dis oui avec ma tête quand il demande si ça nous semble faisable parce que oui mais juste après quand je prends ma tête, je pense au cours suivant
Quand je demande ça, j'ai aucun retour. Les 5ème, je sais qu'en général ils sont enthousiastes. Quand on pose cette question, il y en a toujours quelques-uns qui répondent oui	S'enquérir de la faisabilité du travail	Se sentir angoissée par le cours suivant	Je pense au cours suivant, je sais plus pourquoi. Je me sentais un peu angoissée et un peu mal à l'aise
Je repose la question ; J'ai pas plus d'enthousiasme donc à ce moment-là je me dis : « c'est peut-être trop compliqué ». Je leur pose donc la question Si j'avais eu beaucoup de oui, oui, oui, j'aurais simplifié. J'aurais peut-être enlevé les deux dernières questions. L'émotion là, c'est : « mince j'ai tapé trop haut ». En plus c'est un nouveau texte je dois réadapter mes exigences. J'ai un peu d'inquiétude aussi en me disant que je vais en perdre	S'enquérir du ressenti des élèves		

Le langage corporel (ou non verbal) de Leïla peut induire Pierre en erreur. Elle fait « oui » de la tête sans émettre de son à la demande de faisabilité du travail puis se prend la tête entre les mains. Pierre peut ne pas avoir vu Leïla affirmer de la tête car elle est au fond de la salle de classe et à l'opposé de la direction dans laquelle Pierre regarde au moment où il pose la première question. Il regarde dans sa direction lorsqu'il pose la seconde question : « ça vous semble dur ? » et qu'elle a la

tête entre les mains. La vision de Leïla, qui est une élève en difficulté, peut faire sens pour Pierre. Il peut interpréter à tort sa posture comme une confirmation que le travail prévu est trop difficile.

7.2.3. Dynamique de l'activité de l'enseignant

La reconstruction du cours d'expérience de Pierre nous permet de visualiser la transformation des composantes du signe hexadique, illustrée dans le schéma ci-dessous :

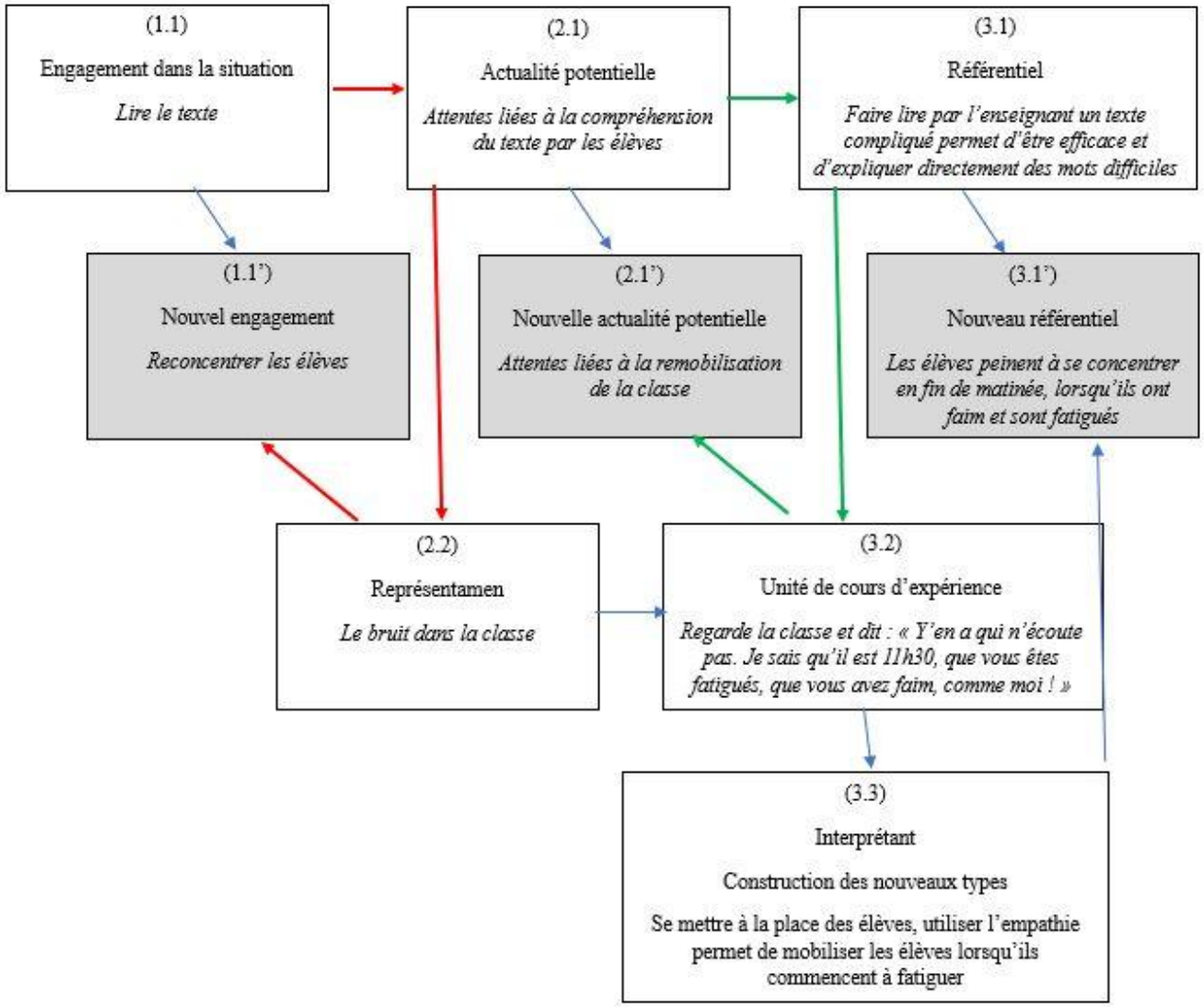


Figure 52 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=17 à t=20min – (Signes 2 et 3)*

Les composantes des signes 2 et 3 de ce cours d'expérience nous indiquent que Pierre commence par se préoccuper d'accompagner les élèves dans le travail. Il s'agit pour commencer d'un accompagnement collectif grâce à la lecture par lui-même du texte à étudier. Cette modalité d'intervention vise à : 1) gagner du temps, 2) ne pas mettre les élèves en difficulté de lecture, 3) expliquer les mots difficiles sans interrompre un élève lecteur, 4) s'assurer que les documents auront été présentés de façon précise avant de débuter le travail en groupes.

Au bout d'une minute, sa préoccupation s'oriente vers la nécessité de reconcentrer des élèves en train de bavarder ou qui semblent ne pas suivre. Il ne s'agit pas d'un rappel à l'ordre mais d'un

contrôle de la classe par un procédé empathique, qui prend soin des élèves en les considérant dans leur intégralité et en tenant compte de leur état biologique. L'enseignant souhaite mener à bien ce travail tout en reconnaissant l'état de fatigue des élèves et en s'intégrant dans cette réalité. Il ne s'agit pour lui ni de crier, ni de punir, ce qui correspondrait à nier la réalité immédiate des élèves, ni de les affranchir du travail à faire étant donné leur état. Il s'agit de reconquérir l'adhésion des élèves, alors même qu'ils (eux et leur corps) ne sont pas particulièrement disposés à s'investir dans la tâche. Le résultat est visible sur l'enregistrement : les élèves se taisent, regardent le texte et se mettent en groupes dès la demande formulée par l'enseignant.

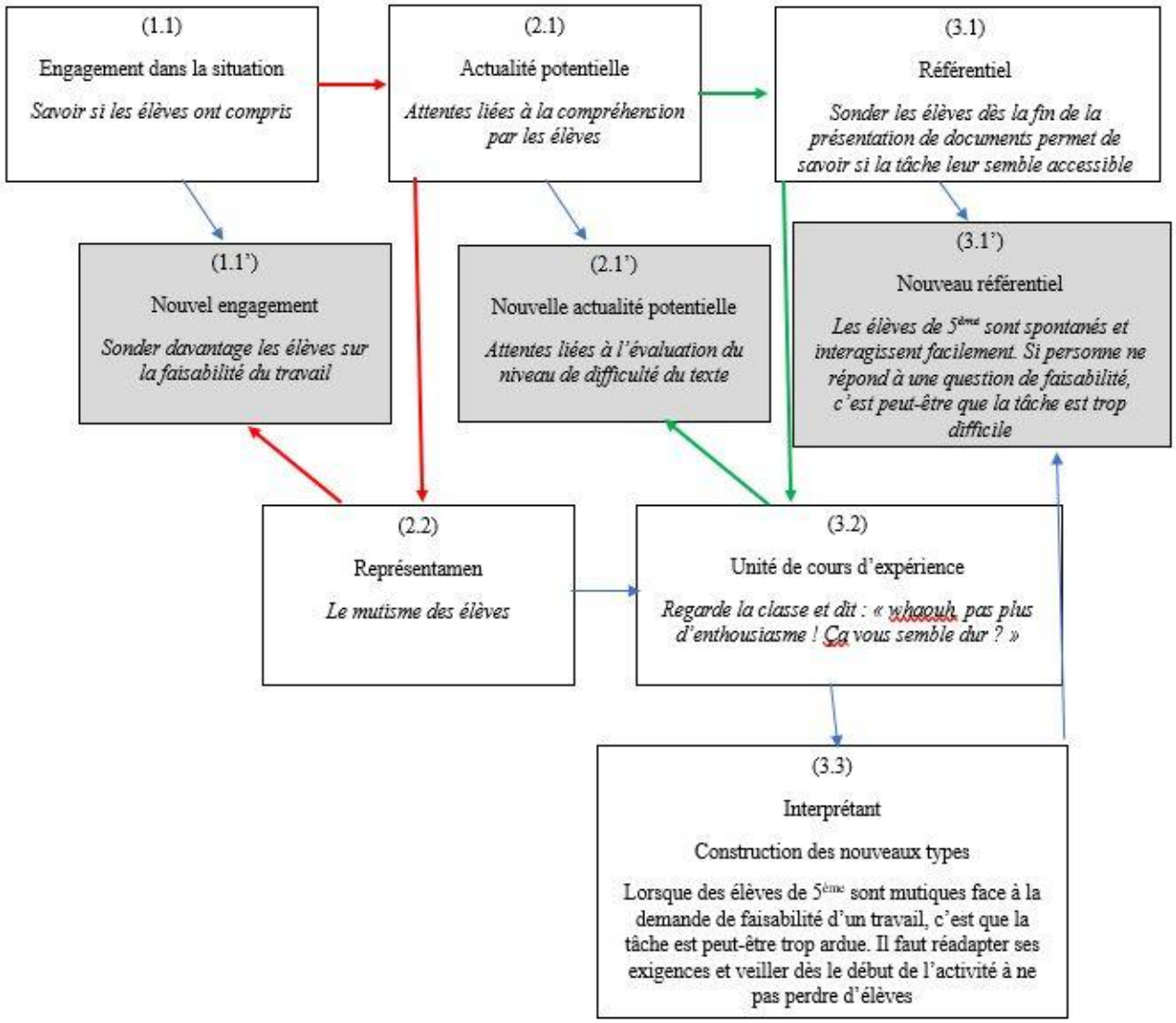


Figure 53 *Dynamique de l'activité de Pierre de t = 20 à t =21min (signes 4 et 5)*

La seconde figure (Figure 58) illustre la transformation de l'activité de Pierre à la fin de la présentation des documents de travail. Ces supports sont utilisés pour la première fois avec des élèves. Pierre interroge la classe à deux reprises quant à la faisabilité du travail et se retrouve face à des élèves mutiques. Il est à nouveau préoccupé à la fois par le fait d'accompagner les élèves dans le travail mais

aussi par le fait de prendre en compte leur état physique et psychique. Cette jauge lui permet d'anticiper un futur accompagnement et l'attention qu'il devra porter aux élèves en groupes pour ne pas les laisser « décrocher », en particulier les plus faibles : « là, je ressens un peu d'inquiétude en me disant que je vais en perdre » [Extrait de l'EAC de Pierre].

Grâce aux *verbatim* de l'EAC de Pierre, nous reconstruisons l'évolution des engagements de Pierre en fonction de l'activité réelle de la classe ou de celle ressentie par l'enseignant :

Présenter les documents (**accompagner le travail**) ⟶ remobiliser la classe avec empathie (**prendre soin**) ⟶ terminer les explications (**accompagner le travail**) ⟶ s'enquérir des ressentis des élèves (**prendre soin**)⟶ les mettre au travail par petits groupes en veillant à les accompagner dès le début de la tâche (**accompagner le travail et prendre soin**)

Cette dynamique montre l'attention portée à l'activité des élèves ainsi qu'à leur langage non verbal. Cela permet à l'enseignant de modifier sa propre activité tout en maintenant ses objectifs d'apprentissage pour les élèves.

7.2.4. Discussion de la CAC 2

Au cours de la CAC 2, Pierre a collecté des indices dans la classe ou utilisé son ressenti en fonction de son référentiel de connaissances d'élèves de Cinquième : difficulté du texte proposé, déconcentration de certains élèves, réalité temporelle de la séance, mutisme des élèves, langage corporel des élèves (yeux baissés, immobilité, tête entre les mains). Ces indices ont conduit Pierre à modifier son engagement pour s'adapter au mieux à la réalité de son environnement afin de mettre les élèves malgré tout au travail.

Cette configuration correspond à un couplage de l'enseignant à la classe dans son ensemble. Les élèves ont eu un temps court de travail en début de séance lorsqu'ils ont copié le titre et la problématique du nouveau chapitre. La dynamique de travail était alors installée (voir CAC 8) mais était fragile et liée à un travail de copie limité dans le temps. Les élèves découvrent dans la CAC 2 deux documents de travail dont un (le texte) jugé difficile par l'enseignant qui ne l'a par ailleurs jamais testé en conditions réelles d'apprentissage. Ils vont devoir les déchiffrer, les comprendre et les utiliser en autonomie par petits groupes, sans la présence constante de l'enseignant. En interrogeant la classe et en prélevant des indices sur les élèves, Pierre perçoit l'apathie et le manque de dynamisme des élèves. En adoptant une posture empathique, il s'efforce de reconnecter les élèves au travail demandé. La prise de conscience par l'enseignant des dispositions à travailler des élèves *a priori* insuffisantes le conduit à adopter une plus grande vigilance quant à leur engagement dans la tâche suivante. Son attitude et ses intentions évoluent au cours de la CAC : au début, Pierre s'adresse à la classe, sans considération explicite des individus qui la composent. Progressivement,

l'individualisation émerge dans son activité. La classe devient un ensemble d'élèves distincts les uns des autres dont Pierre se préoccupe différemment : pour contrôler, pour remobiliser, pour s'informer.

La culture professionnelle de Pierre lui fait anticiper les besoins des élèves, en lisant le texte à leur place, en leur expliquant des notions de vocabulaire ou des acronymes, en repérant les difficultés à venir à travers leur langage non verbal. Il modifie sa posture (tantôt professorale, tantôt de type coaching, tantôt régulatrice), ses déplacements et ses interventions selon qu'il faut remobiliser un élève ou mettre au travail la classe. Il collecte les indices d'engagement des élèves, de compréhension ou de confiance en la possibilité de réaliser la tâche en les regardant et en interprétant leur silence ou leur langage non verbal.

Ces signes collectés ne sont pas perçus comme des éléments de certitude pour Pierre, ce qui est judicieux. En effet, par exemple, le langage corporel de Leïla signifie de l'inquiétude sans avoir pour objet l'activité à venir mais bien l'arrivée du prochain cours. Pierre prend acte de ce qu'il observe. Il attend la phase de travail en autonomie et la possibilité d'un adressage direct à l'élève sans déranger le reste de la classe pour vérifier ses ressentis, adapter à nouveau son activité et apporter l'aide adéquate aux différents élèves. Il privilégie la mise au travail du groupe dans l'intention de se donner la possibilité d'agir individuellement et d'ajuster sa réponse au plus près des besoins de chaque élève.

Dans cette configuration, la perception de l'enseignant évolue d'une forme syncrétique (diffuse et globale) de la classe à celle plus fine d'un collectif constitué d'individus. Cette différenciation voire cette prise de conscience progressive de chaque individu peut lui permettre d'installer une dynamique de travail plus stable et durable puisque davantage adaptée à la réalité et aux besoins de chaque élève.

8. Maintenir la dynamique collective de travail

Maintenir la dynamique collective de travail	**CAC 3** : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un élève
	CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des groupes
	CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des individus

8.1. CAC 3 : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un individu

8.1.1. Situation de la CAC 3 dans la séance de mathématiques

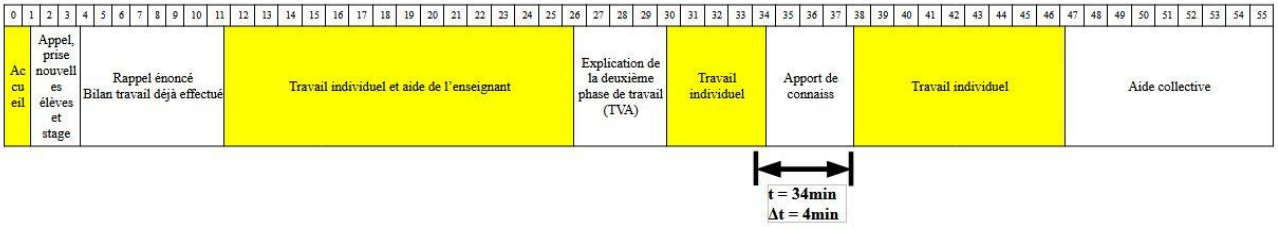


Figure 54 *Repérage temporel de la CAC 3 lors de la séance de mathématiques en classe de 3ème SEGPA*

La troisième configuration se situe entre t=34min et t=38 min. Elle dure 4 minutes.

Les objectifs de cette séance de mathématiques sont de calculer des pourcentages en utilisant un cas concret de commandes d'outils utilisés dans l'enseignement professionnel dispensé aux élèves de SEGPA de l'établissement. Les élèves doivent calculer des prix en appliquant des taxes.

La configuration 3 commence lorsque l'engagement de Youness, enseignant de mathématiques en classe de SEGPA change et qu'il interagit à voix haute avec Jack. Jusque-là, Youness circulait dans les rangs, en silence ou en s'adressant de façon brève et individuelle à quelques élèves, pendant que ces derniers réalisaient une activité de calcul. Cette configuration de travail autonome des élèves et de circulation silencieuse de leur enseignant durait depuis plusieurs minutes. Lorsqu'il se rend compte que Jack a fait une erreur de calcul **(Figure 55)**, Youness dit à voix haute (comme s'il voulait que toute la classe entende) et en se dirigeant vers le tableau : « Jack, on vient de le dire. Si je trouve 5 sans les taxes et que je trouve un montant plus petit avec les taxes, c'est qu'il y a un problème ». Il s'arrête ensuite vers Éva **(Figure 56)**, placée devant Jack et lui dit à voix haute : « Tu regardes le troisième à chaque fois ». Il se dirige vers le tableau en disant : « Tu regardes le troisième…Éva ». Youness regarde la classe au travail, attend quelques secondes et dit **(Figure 57) :** « Est-ce que vous pouvez lever la tête 30 secondes ?... S'il vous plaît ! Pierre ? ». Pierre répond qu'il était en train de calculer. Youness répond : « Ok. Non mais levez, c'est important…Levez, ça va éviter de toutes petites erreurs. On va revoir ça aussi prochainement parce qu'on va s'en servir beaucoup notamment pour ceux qui vont préparer le DNB… ». Il réexplique ensuite la notion d'arrondi en mathématiques à partir d'un exemple de prix où la réponse comporte des centimes. Il interroge un élève sur la réponse attendue lorsque l'on arrondit un chiffre au centième. En écrivant

au tableau la réponse donnée par l'élève, il regarde Ambre, une élève en très grande difficulté, qui est en train d'utiliser la calculatrice et ne semble pas écouter l'explication. Youness la rappelle à l'ordre en disant **(Figure 58)** : « Ce serait bien que vous écoutiez jusqu'au bout…Ambre, ça va vous servir pour la suite ». Ambre regarde le tableau et Youness finit de donner les explications à toute la classe en engageant un dialogue avec deux élèves afin d'expliquer comment choisir le chiffre des centièmes selon que le chiffre des millièmes est inférieur ou supérieur ou égal à 5. La configuration se termine lorsque les élèves se remettent au travail en silence et que Youness circule à nouveau dans les rangs sans interrompre l'activité des élèves.

Les photographies ci-dessous illustrent la CAC 3 et correspondent aux UE 1, 4, 5, 7 :



Figure 55 *Youness repère l'erreur de Jack*



Figure 56 *Youness repère l'erreur de Éva*



Figure 57 *Youness demande l'attention de la classe*



Figure 58 *Youness rappelle à l'ordre Ambre*

8.1.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Le récit réduit ci-dessous nous renseigne sur l'enchaînement des unités d'action qui constitue l'activité de Youness durant cette configuration :

Tableau 30 *Récit réduit du cours d'expérience de Youness et adressage durant la CAC 3 soit de t=34 min à t=38 min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Youness dans la classe	Adressage
34min30s	1.Regarde le travail en cours de Jack (Photo 1)	Superviser le travail des élèves	Vers Jack	PA
34min40s	2. Dit en allant au tableau et à voix haute : « Jack, on vient de le dire »[Signe 1]	Interpeller la classe sur une potentielle erreur à éviter	Vers le tableau	AIc
34min50s	3. Donne l'explication à la classe tout en semblant parler à Jack [Signe 2]	Faire un rappel à la classe via Jack	Vers le tableau	AIc
35min10s	4. Regarde le travail d'Éva (Photo 2)	Superviser le travail des élèves	Vers Éva	PA
35min20s	5. Va au tableau et dit : « Est-ce que vous pouvez lever la tête 30 secondes ? » [Signe 3] (Photo 3)	Obtenir l'attention de tous les élèves	Au tableau	AC
35min30s	6. Réexplique la méthode des arrondis	Réexpliquer une méthode à toute la classe	Au tableau	AC
36min	7. Dit : « Ce serait bien que vous regardiez jusqu'au bout…Ambre ! …ça va vous aider pour ce que vous faites » [Signe 4] (Photo 4)	Remobiliser Ambre	Au tableau	ACi
36min30s	8. Termine l'explication en s'appuyant sur les réponses de deux élèves	Réexpliquer le calcul des arrondis au centième	Au tableau	Dia
38 min	9. Termine l'explication en demandant à Ambre si elle a compris [Signe 5]	Vérifier qu'Ambre a compris la méthode	Au tableau	AI

Le récit réduit du cours d'action de Youness montre son engagement à faire comprendre à un élève (Jack) son erreur (à propos du calcul de prix TTC) en mobilisant un adressage individuel qui comporte une intention collective : Youness hausse la voix et se dirige vers le tableau afin d'être entendu de tous sans pour autant demander l'attention des élèves.

Ensuite, son engagement redevient centré sur un individu en étant à côté d'Éva. Constatant l'erreur d'arrondi, son intention change encore : il veut à cet instant mobiliser la classe afin qu'elle entende la méthode pour arrondir un résultat. Un observateur de la situation présente pourra constater qu'au moment où Ambre tape un calcul sur sa calculatrice, l'enseignant semble s'adresser à toute la

classe alors que son intention est de recentrer Ambre sur l'explication au tableau. Nous comprenons ce double adressage puisque Youness regarde Ambre lorsqu'il semble s'adresser à la classe : « j'aimerais bien que vous regardiez jusqu'au bout ». Il confirme cette intention en nommant Ambre pour lui signifier que l'explication lui servira pour finaliser le travail dans lequel elle est engagée, tout en continuant à employer la seconde personne du pluriel.

Tableau 31 *Composantes de l'activité de Youness, de Jack et d'Ambre lors de la CAC 3*

t = 34 min Hyperlien Youness_313_27_02_23_2 t = 4min à t = 8min10s			
Composante de l'activité de l'enseignant		**Composante de l'activité de l'élève**	
Données de l'EAC	**Préoccupations**		**Données de l'EAC**
C'est Jack qui fait l'erreur mais je sais que d'autres l'ont faite avant et qu'ils sont capables de la refaire. Je veux que ce soit entendu par tout le monde. Je veux réactiver leurs connaissances. Je le dis à Jack mais ça peut concerner tout le monde	Interpeller Jack sur son erreur Permettre à toute la classe d'entendre l'explication	Écouter les explications de l'enseignant Réussir le calcul	Jack : J'avais mal compris donc du coup le prof repart au tableau pour me réexpliquer ce que je devais calculer. Du coup, après j'essaie de réussir ce que je faisais
Ambre est en train de continuer son travail pendant que je leur explique quelque chose qui va leur servir pour la suite. J'insiste pour qu'elle regarde. Je suis aussi très content qu'elle veuille travailler mais je la reprends pour lui dire qu'elle va arrêter son travail pendant 30 secondes mais qu'elle va y gagner par la suite	Donner des explications sur les arrondis à toute la classe Veiller à ce qu'Ambre écoute aussi	Arrêter de parler avec Rémy Suivre l'explication de l'enseignant Se concentrer	J'arrive pas trop par rapport à ça. Du coup, le prof essaie de me faire comprendre qu'il faut que je suive. Faut que j'écoute, que j'arrête de parler avec Rémy, que je me concentre sur ce qu'il dit quoi.

		sur ce que fait l'enseignant au tableau	
Je relance Ambre parce que même si j'ai expliqué, j'ai montré, je sais qu'elle, elle ne marche que de manière pratique, par l'exemple. En plus, elle est en très très grande difficulté et elle n'écoutait pas au début. Ça fait deux handicaps qui s'ajoutent. Je lui redemande si c'est bien clair pour elle.	S'assurer qu'Ambre a bien compris l'explication Aller vers Ambre pour lui donner un exemple	Recalculer l'ensemble des résultats	Ça me saoule parce que j'avais déjà tout calculé. Faut que je recommence. J'ai pas compris ce qu'il a dit du coup je me suis dit : « tu sais quoi Ambre, recalcule tout ».

Au début de la CAC, lorsque Youness est en interaction avec Jack, son activité évolue très vite d'une intention individuelle permettant à Jack de corriger son erreur à une intention collective mais conditionnelle : Youness parle à voix haute mais ne demande pas aux élèves de cesser leur activité. Il indique en EAC : « ça peut concerner tout le monde ». Il veut réactiver leur connaissance du calcul de pourcentage sans rompre la dynamique collective de travail en place à cet instant.

À l'inverse, lorsqu'il repère l'erreur d'Éva, sa préoccupation est immédiatement de stopper le travail de la classe pour expliquer une méthodologie. Dans son référentiel, cette erreur est récurrente et demande de nombreuses répétitions et une vigilance accrue de la part des élèves concernant ce point de compréhension qu'ils ne la commettent plus.

Son engagement résulte de cette conviction : il veille à ce que chacun puisse être concentré sur son apport théorique et rappelle à l'ordre les élèves non concentrés sur le propos comme c'est le cas pour Ambre. Il est attentif au fait que cet apport devienne immédiatement un point de vigilance pour chaque élève en précisant à Ambre, selon une modalité collective (Youness parle depuis le tableau à haute voix et en employant le pronom personnel « vous ») que ce qu'il explique vaut pour l'ensemble du groupe classe, et va leur servir précisément pour ce qu'ils sont en train de faire.

Dans cette CAC, l'engagement de Youness alterne entre des préoccupations à la classe et aux individus. Il s'appuie sur l'erreur de Jack pour alerter la classe et accroître la vigilance de chacun pour qu'ils ne fassent pas la même erreur. Pour cela, il utilise un double adressage ; il semble s'adresser à Jack : « Jack, on vient de le dire… » [Extrait de verbalisations en classe] mais le fait à voix haute et depuis le tableau pour s'adresser à la classe ; « Je veux diffuser le message à tout le monde » [Extrait

de l'EAC de Youness]. Il fait de même pour qu'Ambre se reconcentre : « j'insiste pour qu'elle regarde alors que j'explique quelque chose qui va **leur** servir pour la suite.

En utilisant les EAC des élèves, nous constatons que : 1) les préoccupations de Youness et Ambre convergent (obtenir un résultat juste) après que cette dernière a été interpellée par l'enseignant. Il existe cependant un décalage entre ce que veut faire Ambre et ce qu'elle doit faire. Elle n'a pas compris ce qu'il fallait modifier dans les calculs (reprendre chaque résultat et l'arrondi au centième d'euros) et veut recommencer l'ensemble des calculs. C'est la raison pour laquelle elle s'était remise à taper sur sa calculatrice ; ce que Youness n'a pas saisi immédiatement. Il connaît Ambre et cherche à l'accompagner au mieux. Au cours de l'explication à la classe, Youness s'enquiert du niveau de compréhension d'Ambre : « Ça va Ambre ? ». Lorsqu'elle lui répond : « Oui, c'est juste qu'il faut tout que je recommence » [Extrait de verbalisations en classe], il a un doute. Dès la fin de l'explication à la classe (fin de la CAC étudiée), il se dirige vers Ambre pour vérifier son niveau de compréhension de la tâche. Youness mobilise personnellement Ambre lors de l'explication à la classe afin d'être sûr qu'elle soit attentive, lui demande si elle a compris et viendra vers elle pour lui donner un exemple quelques instants après, se doutant qu'elle n'a pas compris comment modifier ses calculs. Youness repassera encore deux fois vers elle jusqu'à la phase de correction, quelques minutes après ; 2) le double adressage utilisé par Youness n'est pas perçu ou relevé par les élèves concernés. Jack indique que l'enseignant va au tableau pour lui expliquer son erreur. Ambre indique que l'enseignant essaie de lui réexpliquer ce qu'elle n'avait pas compris. Nous pouvons malgré tout inférer, grâce au langage non verbal des autres élèves que le double adressage est efficace : lorsque Youness interpelle Jack et lui montre un calcul au tableau, deux élèves lèvent la tête et regardent en direction du tableau. De même, lorsque Youness interpelle Ambre, une élève située à sa gauche la regarde puis regarde à nouveau le tableau. L'élève devant Ambre cesse d'alterner entre regarder sa calculatrice et le tableau. Andréa, une élève du premier rang pose son stylo et se redresse en continuant à regarder le tableau.

8.1.3. Dynamique de l'activité de l'enseignant

Les schémas ci-dessous montrent l'évolution des engagements de Youness, en direction de Jack puis de la classe et enfin d'Ambre :

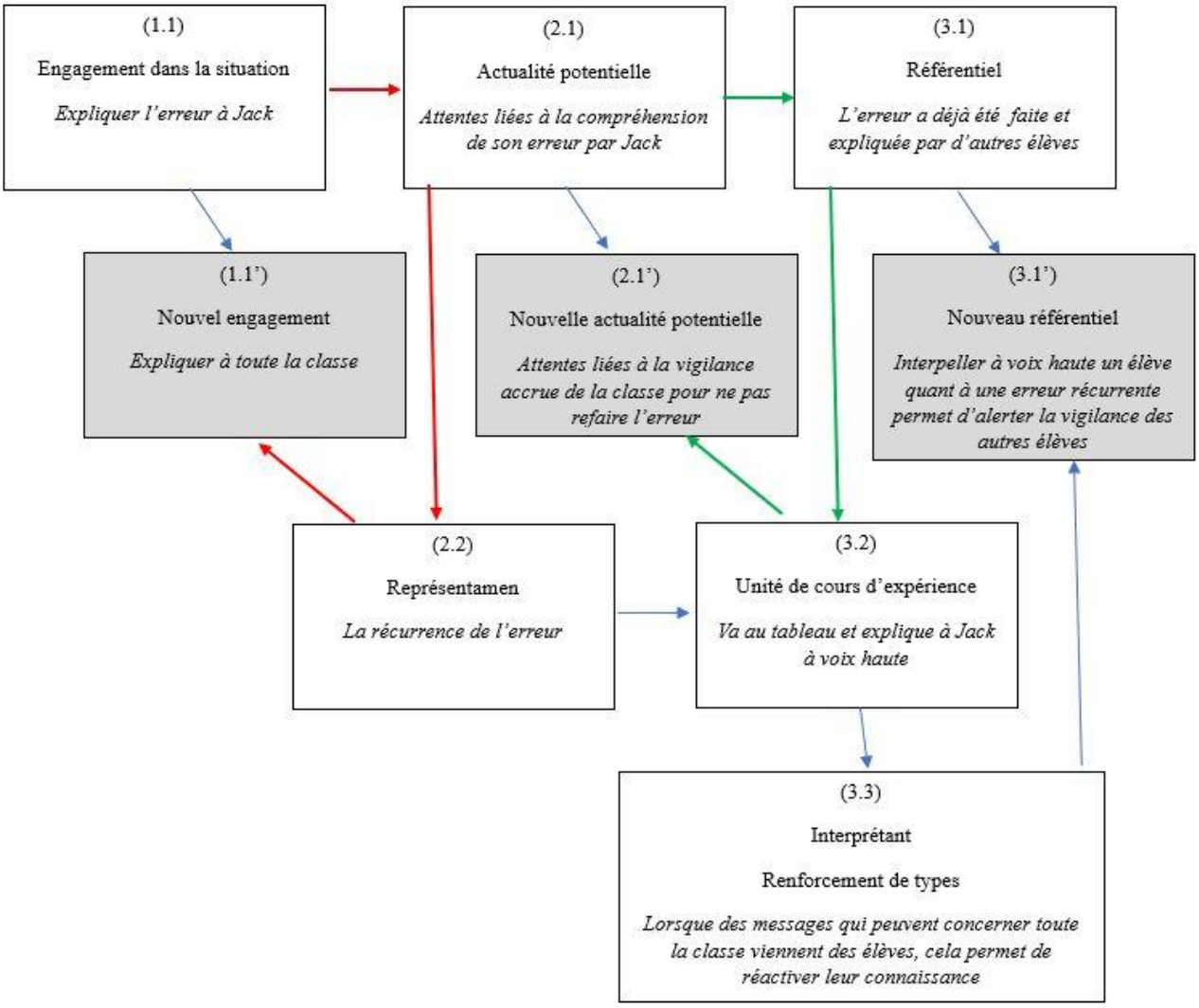


Figure 59 *Dynamique de l'activité de Youness de t=34min30s à t=35min – (Signes 1 et 2)*

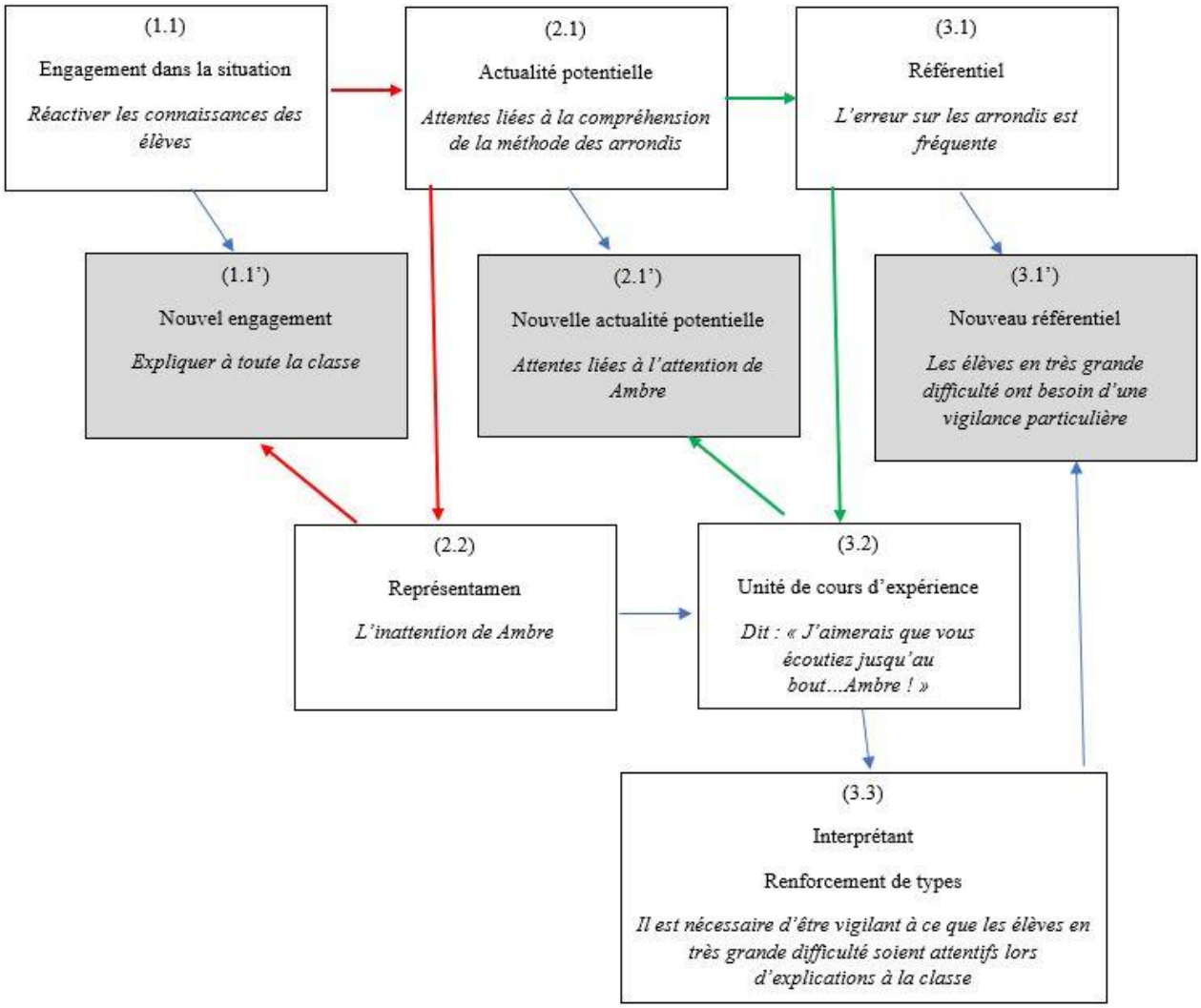


Figure 60 *Dynamique de l'activité de Youness de t=36mins à t=36min10s – (Signes 3 et 4)*

Le cours d'action de Youness met en évidence la dynamique qui s'opère en fonction des éléments de son environnement et des éléments de son référentiel d'activité ; il évolue entre préoccupations individuelles et collectives selon les signes collectés dans la classe au travail. Lorsque l'erreur est jugée peu récurrente mais présente, Youness interpelle la classe « l'air de rien », sans intention de stopper le cours de son activité. Lorsque l'erreur d'un individu est jugée fréquente et peu repérée par les élèves, l'enseignant interrompt la dynamique de travail de la classe pour un apport théorique jugé nécessaire pour la suite immédiate comme plus lointaine.

8.1.4. Discussion de la CAC 3

Première configuration de la catégorie « maintenir la dynamique collective de travail », la CAC que nous venons d'analyser : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un élève nous permet de comprendre la dynamique collective mise en place qui génère suffisamment d'ordre pour permettre à la classe de travailler. Elle est constituée d'éléments saillants que nous listons ici et

discutons ensuite : 1) une alternance entre l'attention de l'enseignant à la classe et à un individu, 2) un double adressage composé d'un adressage individuel à vocation collective, 3) un double adressage composé d'un adressage collectif à vocation individuelle, 4) une préoccupation correspondant majoritairement à l'accompagnement dans le travail.

Au préalable et à la suite de cette CAC, Youness circule dans une classe où les élèves sont au travail. En passant d'un élève à l'autre, il marque sa présence silencieuse et accompagnante. Il s'arrête vers les élèves pour vérifier un résultat en silence, leur donner un conseil, leur signaler une erreur et s'assurer de leur compréhension pour les plus faibles.

Durant les quatre minutes que dure la CAC, Youness alterne les phases collectives et individuelles. Il se sert de l'une pour agir sur l'autre. Ainsi, il utilise l'erreur de Jack pour rappeler à la classe un point de vigilance. Dans cette action, il ne s'adresse pourtant pas directement à la classe. Il utilise le double adressage AIc. Il parle à Jack pour que toute la classe entende mais sans qu'elle cesse de travailler. Cette disposition à agir fait que Youness semble « murmurer » à l'oreille de chaque élève au travail. Ces derniers ne semblent pas réagir, sauf deux élèves qui lèvent brièvement la tête pour regarder le tableau : Benjamin et Éva qui se situent sur la ligne qui relie Youness devant le tableau à Jack au fond de la salle. Pourtant dans la suite de la séance, Youness ne relève plus d'erreur du type de celle de Jack. Ceci dit, il est possible que la raison de cette absence d'erreur provienne d'une autre cause. Il faudrait pour s'en assurer avoir reçu l'ensemble des élèves en EAC pour savoir si chacun avait bien eu conscience de la parole de l'enseignant et si cette dernière avait eu un impact sur leur travail en cours.

La préoccupation type le plus souvent convoquée par Youness dans cette CAC est « accompagner le travail ». Nous discuterons de l'émergence de cette préoccupation type dans cette CAC et dans d'autres CAC avec d'autres enseignants dans le chapitre 10. Dans cette configuration, les élèves sont au travail, ce qui est confirmé par Youness et par les élèves interviewés en EAC. Il s'agit donc d'accompagner les élèves à perdurer dans le travail, en prenant soin de ceux qui en ont besoin à cet instant et en repérant à chaque instant les élèves au travail de ceux qui s'en détachent.

En résumé, cette configuration correspond à un double couplage asynchrone de l'enseignant avec 1) un élève en particulier (tout en gardant la conscience de l'avancement du travail de la classe et de l'aide dont elle peut avoir besoin), 2) la classe par l'intermédiaire de l'erreur commise par l'élève (le couplage avec l'élève persiste durant la configuration mais passe au second plan à cet instant et par la suite), 3) une élève repérée pour sa grande difficulté en général et sa distraction lors de l'explication à la classe. Ce couplage enseignant/élève est au premier plan dans la dernière minute de la configuration, tout en maintenant au second plan la vigilance enseignante sur l'activité de la classe. Ces couplages séquentiels permettent à l'enseignant de cibler son action sur un individu ou un collectif tout en restant vigilant à l'activité collective de la classe.

Les schémas ci-dessous décrivent comment les interactions entre l'enseignant et les élèves durant cette CAC permettent aux élèves de se connecter au monde et au corps propres de l'enseignant (Merleau-Ponty, 1945 repris par Theureau, 2006).

Lorsque Youness interagit avec la classe, par exemple lorsqu'il donne des explications sur les arrondis, cette dernière fait partie du corps propre de l'enseignant. Sur le schéma ci-dessous, cette situation correspond à l'interaction entre deux ovales, chaque ovale correspondant au monde propre de l'acteur concerné (Youness, Jack, Ambre ou la classe). Lorsque Youness est à coté de Jack pour lui signifier son erreur, seul cet élève fait partie de son corps propre. Il parle à voix haute pour que le reste de la classe entende la remarque. La classe, hormis Jack, fait partie du monde propre de Youness : l'existence de la classe sans distinction des élèves qui la constituent et sans interaction avec lui fait malgré tout significative (fait expérience) pour lui à cet instant. Il a conscience de son environnement social. Ainsi, dans cette CAC, lorsque les mondes propres des acteurs s'interpénètrent, leurs préoccupations sont convergentes. Sur le schéma ci-dessous, le monde propre de Youness est en interaction avec ceux d'Ambre, Jack ou la classe selon les préoccupations des acteurs (les couleurs des cercles correspondent aux couleurs des préoccupations des acteurs selon leurs interactions).

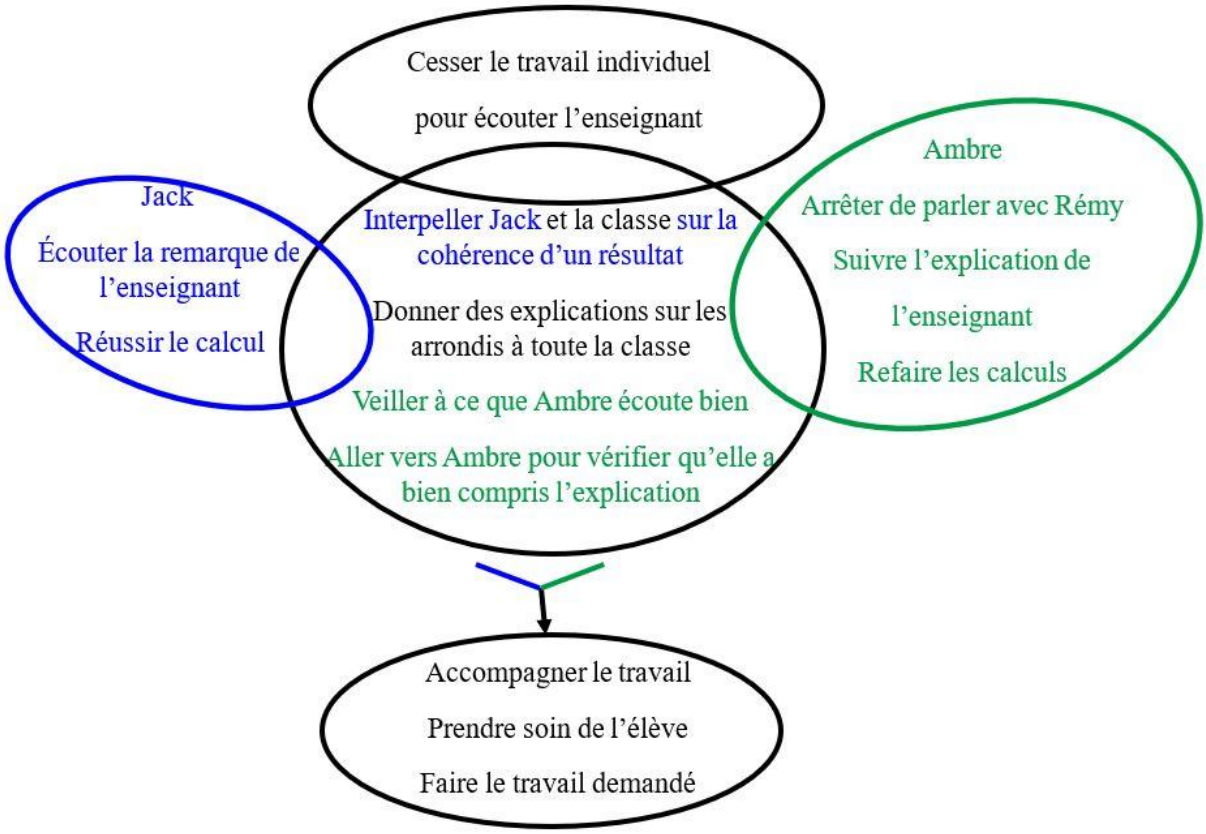


Figure 61 *Intersections des mondes propres de Youness et de quelques élèves*

La couleur noire correspond aux préoccupations qui concernent la classe ; celles de l'enseignant en direction du collectif et celles des élèves. Les préoccupations de la classe sont inférées selon ce que nous avons pu observer lors de l'enregistrement de la séance (suspension de l'écriture, regards tournés vers l'enseignant ou le tableau, reprise de l'activité individuelle après la phase d'adressage collectif).

La couleur bleue correspond aux préoccupations concernant Jack. Cet élève effacé demande rarement de l'aide mais fait le travail demandé. Youness constate qu'il n'a pas tenu compte des remarques précédentes sur la cohérence d'un résultat. Il l'interpelle à voix haute pour que ce rappel serve à la classe sans que cela constitue une obligation : il ne demande pas aux élèves d'écouter. Par la suite, Youness continuera à accompagner Jack dans son raisonnement en lui demandant de décrire son raisonnement lors de la correction du premier calcul. Jack perçoit l'intention de l'enseignant puisqu'il l'évoque en EAC et se prête au jeu sans réserve.

La couleur verte correspond aux préoccupations d'Ambre ou en direction d'elle. Elle fait partie du corps propre de l'enseignant dès qu'il constate qu'elle n'écoute plus. Youness ne cessera alors plus de se préoccuper d'elle tout en gardant la conscience de la classe et en continuant les explications pour tous. La présence d'Ambre passe régulièrement au premier puis au second plan des préoccupations de Youness durant l'explication au tableau et jusqu'à la fin de la CAC puisque dès son achèvement, il ira vers elle pour s'enquérir de son niveau de compréhension de l'explication.

8.2. CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des groupes

8.2.1. Situation de la CAC 4 dans la séance de géographie

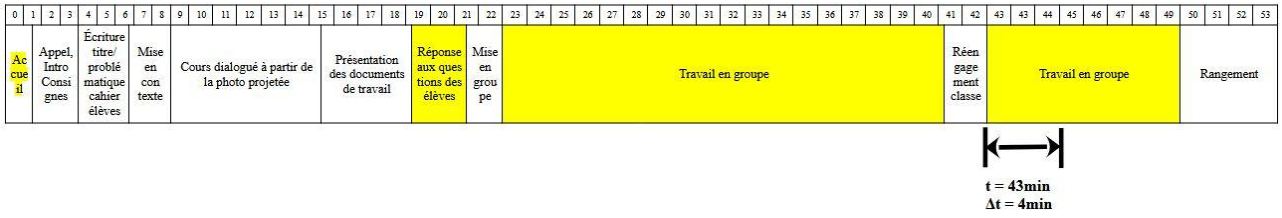


Figure 62 *Repérage temporel de la CAC 4 lors de la séance de géographie en classe de 5ème*

Cette quatrième CAC se déploie, comme la CAC 2, durant la séance de Pierre, enseignant de géographie en classe 5ème générale sur le thème « Richesses et pauvretés dans le Monde ». Elle diffère de la CAC 2 en cela qu'elle concerne des accompagnements sur des petits groupes d'élèves sans s'adresser à toute la classe. Elle concerne en particulier l'interaction entre Pierre et deux groupes d'élèves faibles ou agités durant le travail de groupe sur l'étude des deux documents destinés à comprendre l'inégalité en termes de disponibilité de vaccins contre le Covid dans le Monde.

Le travail de groupes sur le questionnaire lié aux documents d'étude a débuté depuis 20 minutes. Pierre vient juste de réengager l'ensemble de la classe, qu'il jugeait dans un rythme de travail en-deçà de ce que les élèves pouvaient fournir. Pour ce faire, il dit : « si le travail n'est pas terminé d'ici 10 minutes, vous aurez à le terminer à la maison » [Extrait de verbalisation en classe]. Il reste ensuite silencieux, assis sur la table la plus proche de la porte de la salle pendant deux minutes.

La CAC 4 débute lorsque Pierre se lève, se dirige vers le groupe d'Erwan, Leïla et Atalia, s'appuie sur leur table et dit : « Allez, on y va là. On arrête les discussions, on y va » (Figure 63). Il se tait quelques instants, tout en gardant ses deux mains appuyées sur le rebord de la table puis dit : « C'est un travail de groupe aussi. Vous pouvez vous aider ». Il reste à nouveau silencieux durant 15 secondes, pendant que les élèves écrivent quelque chose dans leur cahier puis dit : « Question 4. Comment est-ce que vous pouvez expliquer ça ? Comment est-ce que vous pouvez expliquer que dans certains continents, il y a beaucoup de doses de vaccins et que dans d'autres, il n'y en a pas ? ». Erwan répond. Pierre dit : « Très bien. Alors selon toi… Selon vous les filles, c'est lesquels les pays en développement ? ». Il appuie ses coudes sur la table, regarde Atalia et Leïla et les interroge pour qu'elles citent des pays développés et ceux en voie de développement. Atalia donne une réponse jugée non satisfaisante (Pierre répond : « moyen »). Il dit : « Citez-moi un pays développé » … « Est-ce que la France est un pays développé ? ». Leïla répond par l'affirmative. Pierre la félicite : « Bien. Je suis content car vous avez répondu directement et spontanément ». Leïla le coupe pour donner d'autres exemples. Il demande ensuite des exemples de pays en voie de développement. Leïla répond à nouveau sans hésitation (Figure 64). Pierre dit : « Bravo ! Ben très bien. C'est très bien. D'accord, et bien vous avez compris ». Il se redresse, regarde les trois élèves du groupe, dessine un cercle avec son doigt devant lui en signe de travail coopératif entre les trois élèves et dit : « Question 4 du coup. Vous essayez de répondre en fonction de ce que vous m'avez dit là ? ». Il appuie ses avant-bras sur la table, répète la question 4, demande à Atalia de répondre, à Leïla de l'aider et dit : « ben voilà, vous faites une jolie phrase avec cela ». Pierre quitte alors le groupe, fait le tour de la salle, s'arrête vers le groupe de Dalia, Charles et Alexis, regarde leurs réponses sur le cahier de Dalia sans rien dire (Figure 65) puis va vers le groupe de Loan, Timéo et deux autres élèves et dit : « alors il marche le groupe là ?... Il marche pas terrible ». Il regarde un cahier et dit : « Pourquoi tu n'as pas fait la question 4 ? ». Les élèves répondent qu'ils ne la trouvaient pas. Pierre la fait relire à voix haute par un élève puis écoute la réponse de deux élèves qui se complètent. Il dit : « Oui et bien vous voyez que vous aviez compris. Vous me faites une jolie phrase pour expliquer tout cela. Vous voyez que vous avez compris. Là à 4 en plus, je pense que vous étiez vraiment capables de comprendre et de faire une phrase là-dessus ». Il reste quelques secondes les mains appuyées sur les dossiers des deux chaises des élèves les plus proches de lui (Figure 66) puis s'éloigne du groupe pour s'asseoir sur la table libre

à côté d'eux. La CAC 4 s'achève lorsque Pierre s'assoit en silence, dans la même posture d'observation que celle adoptée juste avant le début de cette configuration.

Les photographies ci-dessous correspondent aux UE 1, 9, 13 et 14 :



Figure 63 *Pierre arrive vers le groupe de Leïla*



Figure 64 *Pierre accompagne le groupe*



Figure 65 *Pierre vérifie le travail en silence*



Figure 66 *Pierre arrive vers le groupe de Timéo*

Les deux groupes avec lesquels Pierre a interagi pendant cette CAC sont composés d'élèves aux profils différents. De l'avis de l'équipe pédagogique, le premier groupe est composé d'élèves plus ou moins en grande difficulté de compréhension (Atalia plus que Leïla et Leïla plus qu'Erwan), peu enclins à se mettre au travail, à communiquer ensemble et calmes. Leïla et Atalia comptabilisent beaucoup d'absences, ont des résultats scolaires très faibles et des difficultés à faire le travail de façon autonome. Le second groupe est composé d'élèves sans réelle difficulté de compréhension mais agités et peu travailleurs.

Dans les deux cas, Pierre est allé vers les deux groupes sans y avoir été invité et en les abordant avec une phrase propre à « réveiller » (« allez, on se met au travail ») ou à « contrôler » (« il marche le groupe ? Il marche pas super ! »). Cependant, il agit différemment avec chacun ; dans le premier

cas, il les guide vers la réponse à la question 4 par une série de questions. Dans le second cas, il demande la réponse à la question 4, écoute la réponse, la valide et signifie aux élèves qu'ils étaient capables de réussir seuls avant de quitter ce groupe tout en restant à proximité silencieuse d'eux.

8.2.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

L'analyse du tableau présentant les données des EAC des acteurs et les verbalisations en classe (dans les Annexes) confirme le statut différent conféré par Pierre aux deux groupes. Les interactions entre l'enseignant et les élèves sont nombreuses dans le premier groupe : dix questions posées par Pierre durant les 2min20s durant lesquelles il échange avec ce groupe. Il ne pose que deux questions (dont « Alors il marche le groupe ? ») dans le second groupe.

Pierre se dirige vers chacun des deux groupes sans que les élèves ne l'aient appelé. Les indices collectés dans la classe lui permettent d'ajuster son activité à la situation : « Je sais… je sais ce qui a été fait. J'ai vu ce que eux, devant, ont fait (Pierre montre sur l'écran le groupe situé derrière la table où il était assis). Le groupe là fonctionne bien… Celui-ci également… » ou « Le groupe là (celui de Loan), il marche ; c'est-à-dire qu'ils ont avancé dans l'activité… mais quand je passe à côté d'eux, je constate qu'ils ne se sont pas vraiment mis au travail ». [Extraits d'EAC]. Les indices dans la situation mais aussi sa connaissance plus générale des élèves le conduisent à quitter son poste d'observation pour aller aider un groupe en particulier afin de les remettre au travail : « Je sais que ce groupe est celui où ça ne va pas aller. Je pense que j'ai senti que le groupe était en train de papillonner… D'ailleurs, quand j'arrive, ils sont en train de ranger les agendas » [extrait d'EAC] : « Je pense que c'est Macéo et Loan qui ont tiré un peu le groupe et les autres se sont contentés de recopier…surtout Timéo ».

Une fois vers l'un ou l'autre des deux groupes ciblés, Pierre commence par vérifier que les groupes fonctionnent, c'est-à-dire que les élèves ont échangé entre eux pour s'accorder sur une réponse aux questions. Pour lui, le travail en groupe est un moyen pour que tous les élèves aient des réponses aux questions. Il veut que les élèves aient travaillé de manière minimale afin qu'ils ne soient pas perdus lorsqu'il proposera une correction au cours de la séance suivante : « Quand j'en reparlerai au tableau, il faut que ça fasse tilt. Si ce sont des élèves qui se sont contentés de recopier la correction, ça ne va rien leur dire. Ils auront l'impression de ne jamais en avoir entendu parler et ce n'est pas ça l'objectif » [Extrait d'EAC de Pierre].

Ensuite, l'enseignant guide les élèves en privilégiant l'échange entre lui et les élèves les plus faibles (Atalia et Leïla) ou la sollicitation plus succincte dans le cas du second groupe, plus capable mais peu investi. Dans ce second groupe, Pierre se contente de les remettre au travail en leur montrant qu'ils connaissaient la réponse et auraient pu la rédiger sans son intervention.

Tableau 32 *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre de t=43min à t=47min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Pierre dans la salle	Adressage
43 min	1.Les deux mains appuyées au bord de la table du groupe, dit : « Allez ! On y va là. On arrête les discussions et on y va » (Photo 1) [Signe 1]	Remettre le groupe au travail	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AC
43min10s	2.Indique que c'est un travail de groupe, avec possibilité d'échanger avec les autres [Signe 2]	Créer de la coopération dans le groupe pour qu'il fonctionne mieux	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AC
43min30s	3.Dit : « question 4. Comment est-ce que vous pouvez expliquer ça ? »	Guider les élèves dans le travail	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
43min40s	4. Écoute la réponse d'Erwan	Accompagner le travail du groupe	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
43min50s	5.Interroge Leïla et Atalia pour donne un exemple complétant la réponse d'Erwan [Signe 3]	Aider Atalia et Leïla pour qu'elles puissent répondre aux questions	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
44min10s	6. Devant l'hésitation des élèves, demande : « est-ce que la France est un pays développé ? »	Accompagner le raisonnement des élèves	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
44min12s	7. Regarde Leïla et la félicite pour sa réponse	Féliciter Leïla	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
44min25s	8. Demande des exemples de pays en voie de développement [Signe 4]	Accompagner le raisonnement des élèves	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
44min35s	9. Félicite Leïla pour sa réponse comportant plusieurs exemples de pays (Photo 2) [Signe 5]	Féliciter Leïla	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
44min40s	10. Accoudé à la table du groupe, demande aux élèves de construire une réponse pour la question 4	Accompagner le raisonnement des élèves	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
45min	11. Interroge Atalia puis demande à Leïla de l'aider	Mettre Atalia au travail avec l'aide de Leïla	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI

45min10s	12.Demande aux élèves de faire une jolie phrase avec leur réponse et quitte le groupe	Accompagner la démarche de raisonnement des élèves en les félicitant	Près du groupe, les mains sur la table de Leïla et Erwan	AI
45min15s	13. Circule dans la classe, s'arrête le groupe de Dalia pour lire rapidement le travail produit **(Photo 3)**	Estimer l'avancement du travail	Près du groupe de Dalia	PA
45min40s	14. S'arrête vers le groupe de Timéo et dit : « alors il marche le groupe là ? » **[Signe 6]**	Vérifier l'avancement du travail et le dynamisme du groupe	Appuyé sur le dossier de chaise de Timéo	AC
46min	15. Regarde le cahier de Timéo et interroge le groupe sur la réponse à apporter à la question 4 **[Signe 7]**	Aider les élèves à répondre à une question	Appuyé sur le dossier de chaise de Timéo	AI
46min15s	16.écoute la réponse des élèves et leur conseille de faire une jolie phrase avec ces réponses	Aider les élèves dans la rédaction des réponses	Appuyé sur le dossier de chaise de Timéo	AI
46min30s	17. S'appuie sur le dossier de la chaise de Timéo et dit : « bien sûr que vous avez compris. Là à quatre en plus, je pense que vous étiez vraiment capables de comprendre et de réaliser une fin de phrase là-dessus » **(Photo 4) [Signe 8]**	Accompagner les élèves en leur montrant qu'ils sont capables de réussir seuls	Appuyé sur le dossier de chaise de Timéo	AI
46min45s	18. Quitte le groupe, regarde le groupe voisin et va s'asseoir sur la table en face d'eux sans parler	Laisser le groupe travailler seul	Assis sur une table vide	PA

Nous constatons ici que Pierre est libre de s'engager dans un adressage individuel avec quelques élèves sans se préoccuper du reste du groupe puisque la dynamique collective de travail est en place et stable : préalablement à la CAC, Pierre était assis sur une table et observait la classe en silence. Il est renseigné sur l'engagement des élèves dans le travail et le signifie en EAC : « ce groupe fonctionne », « celui-ci aussi » [Extraits d'EAC]. L'adressage collectif (AC) repéré dans le tableau ci-dessous a été codé ainsi car lorsque Pierre dit : « il marche le groupe ? », il n'attend pas de réponse de la part des quatre élèves concernés.

Fort de cette conviction que la classe travaille de manière autonome, l'enseignant s'en détache pour se concentrer sur les individus, allant même jusqu'à tourner le dos à une majorité des élèves de

la classe. Il s'investit durant plusieurs minutes (3min10s) dans une relation duale ou triale avec certains élèves, se place physiquement proche d'eux, accoudé à la table, appuyé sur ses mains posées sur la table pour accompagner le premier groupe. Il adopte une posture plus professorale qui peut être interprétée comme une posture de contrôle lorsqu'il est debout et appuie ses mains sur le dossier des chaises des élèves du second groupe.

Le tableau ci-dessous nous montre l'effet de l'accompagnement de Pierre auprès du groupe jugé le plus faible et le moins enclin à se mettre seul au travail (celui de Leïla, Atalia et Erwan). Pierre est déjà passé deux fois précédemment vers le groupe pour échanger avec eux et une fois en restant silencieux.

Tableau 33 *Composantes de l'activité de Pierre et Leïla lors de la CAC 4*

Composante de l'activité de l'enseignant		Composante de l'activité de Leïla	
Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Je vais tout de suite vers eux	Accompagner davantage les groupes les plus faibles	Rester silencieuse	Il voulait savoir si on avait compris
Ils ne vont pas se mettre spontanément au travail	Mettre au travail	Ne pas être perdue	Il nous expliquait
Ce groupe peut faire mieux	Dynamiser le groupe	Écouter l'enseignant	Il voulait savoir si on travaillait
Je les guide pour qu'ils démarrent	Aider	Chercher la réponse	Je cherche à répondre
Leïla donne les bonnes réponses. Je suis content.	Encourager	Répondre	Je savais les réponses
Elle continue spontanément	Féliciter	Travailler	Je me sentais rassurée
	Accompagner	Répondre	Je me sentais plus intelligente quand il était là
Ça y est, Leïla répond et répond juste. Je la félicite	Féliciter	Faire plaisir	J'étais contente
Ils écrivent des phrases pour savoir de quoi on parle à la correction	Rendre autonome	Écrire les réponses	Je me sentais plus motivée

Lors de ce dernier passage vers le groupe, Pierre veut accompagner les élèves de ce groupe pour être sûr qu'ils produiront des réponses à toutes les questions et ne seront pas perdus lors de la correction. Le ton déterminé dans sa voix ne dure que le temps d'établir un contact avec le groupe. Ensuite, il les accompagne en prenant une voix posée en les guidant par des questions courtes et ciblées : « Est-ce que la France est un pays développé ? », « Citez m'en d'autres ? », « Et un pays peu développé ? ». Il ponctue chaque réponse juste d'un élève du groupe par un mot de félicitation. Ses préoccupations alternent entre encourager et accompagner.

Concernant les élèves, nous constatons qu'au fur et à mesure de l'accompagnement de Pierre, Leïla regarde de plus en plus l'enseignant et produit des réponses, sollicitées au départ, spontanées ensuite. Ses préoccupations évoluent de « ne pas être perdue » à « donner les réponses » et « être fière de soi ». De son côté, Erwan, censé être le plus en réussite dans le groupe, commence à donner la

première réponse puis laisse Leïla parler. Il s'intéresse à ses réponses et nous indique en EAC qu'il était content que Leïla donne les réponses justes. Quant à Atalia, elle était absente le jour de l'EAC. Nous ne pouvons qu'inférer que l'activité de Pierre lui a permis de progressivement se remettre au travail : elle regardait son agenda au départ, puis Pierre, puis a donné une réponse pour enfin sembler écouter ses camarades et écrire, y compris lorsque Pierre a quitté le groupe.

Les tableaux des convergences de préoccupations pour les groupes de Dalia et de Timéo n'ont pas été produits puisque nous n'avons pas les données des EAC de ces élèves. Pourtant, nous pouvons inférer, grâce aux regards et postures des élèves que dans le groupe de Dalia, tous étaient au travail à l'arrivée de l'enseignant et ont continué à travailler pendant son passage silencieux et après ce dernier. Quant au groupe de Timéo, nous observons sur l'enregistrement de la séance des élèves qui s'agitent sur leur chaise, n'écrivent pas à part Timéo et continuent (pour Loan et Macéo) de discuter tout en jetant de brefs regards en direction de leur enseignant pour prolonger leur activité clandestine. Dès que Pierre vient vers eux, ils écoutent, regardent l'enseignant, veulent répondre, en particulier Loan. Après le départ de Pierre, les élèves écrivent.

En croisant ces données d'observation avec l'EAC de Pierre, nous faisons l'hypothèse que les préoccupations du groupe ont convergé vers celles de Pierre et en particulier vers la production d'un travail grâce au passage de Pierre. L'objectif de Pierre, de remettre au travail les groupes qu'il a ciblés alors que le reste de la classe n'a *a priori* pas besoin de son aide pour progresser dans la tâche à réaliser, est atteint et permet à la dynamique collective de travail de perdurer.

8.2.3. Dynamique de l'activité de l'enseignant

Les figures suivantes (Figures 72 à 75) illustrent l'évolution des préoccupations de Pierre, passant de préoccupations relatives au groupe ou à l'élève :

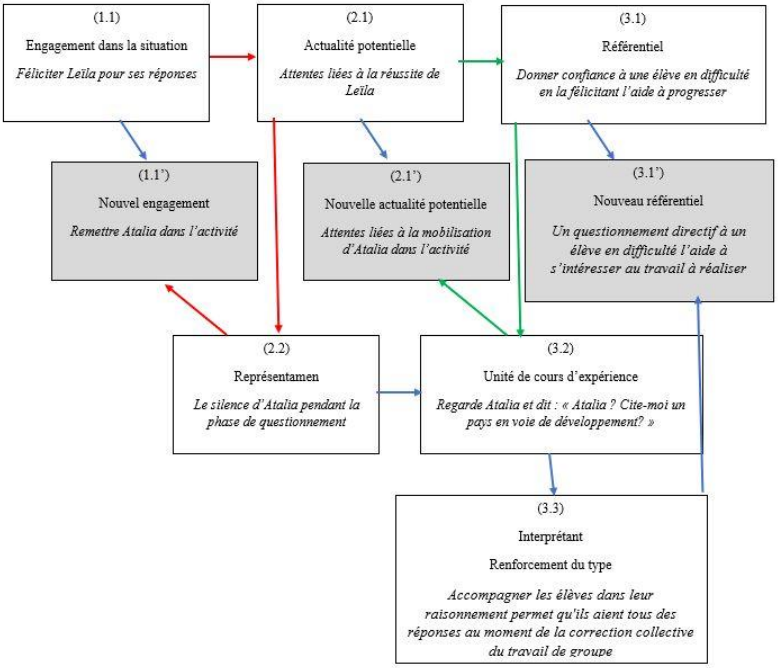


Figure 67 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=43min à t=44min*

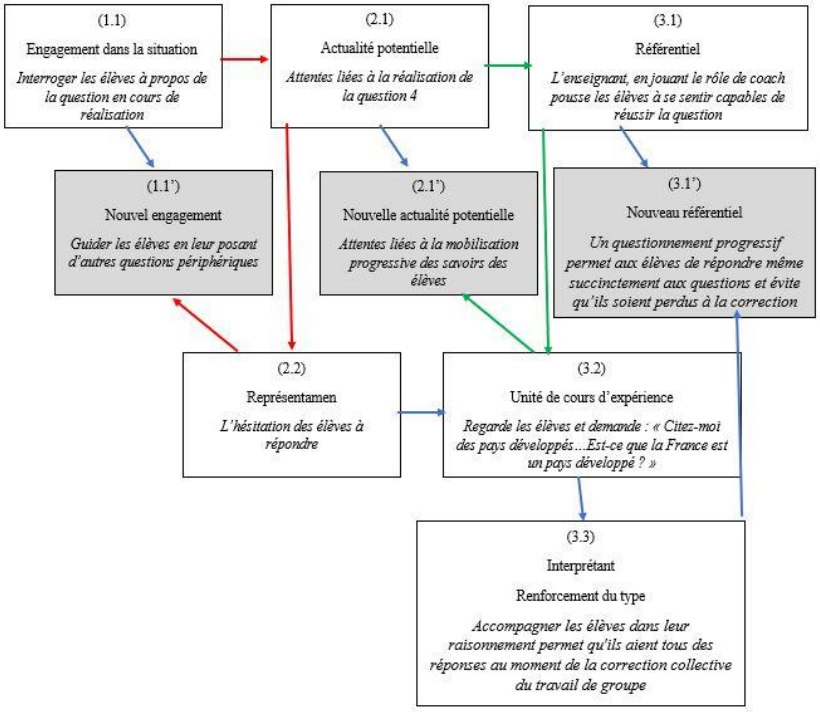


Figure 68 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=44min à t=45min*

Lorsque Pierre est vers le groupe de Leïla, il la félicite pour les réponses exactes qu'elle donne de plus en plus spontanément. Il sait que la féliciter en se basant sur des éléments concrets de réussite va l'aider à progresser. En même temps, il veut remobiliser Atalia. Il la nomme pour que ce soit elle qui réponde à ses questions. Il a également la conscience de la nécessité que les trois membres du

groupe aient des réponses, même parcellaires aux questions du document afin de ne pas être perdus lors de la correction. Il leur propose donc, par un jeu de questions-réponses, un raisonnement progressif afin qu'ils puissent rédiger collectivement une réponse minimale.

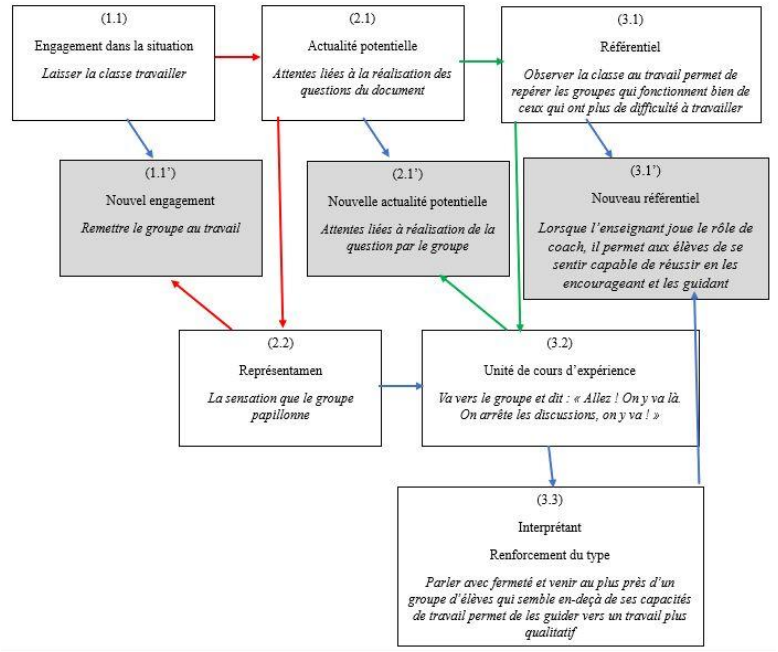


Figure 69 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=45 min à t=46 min*

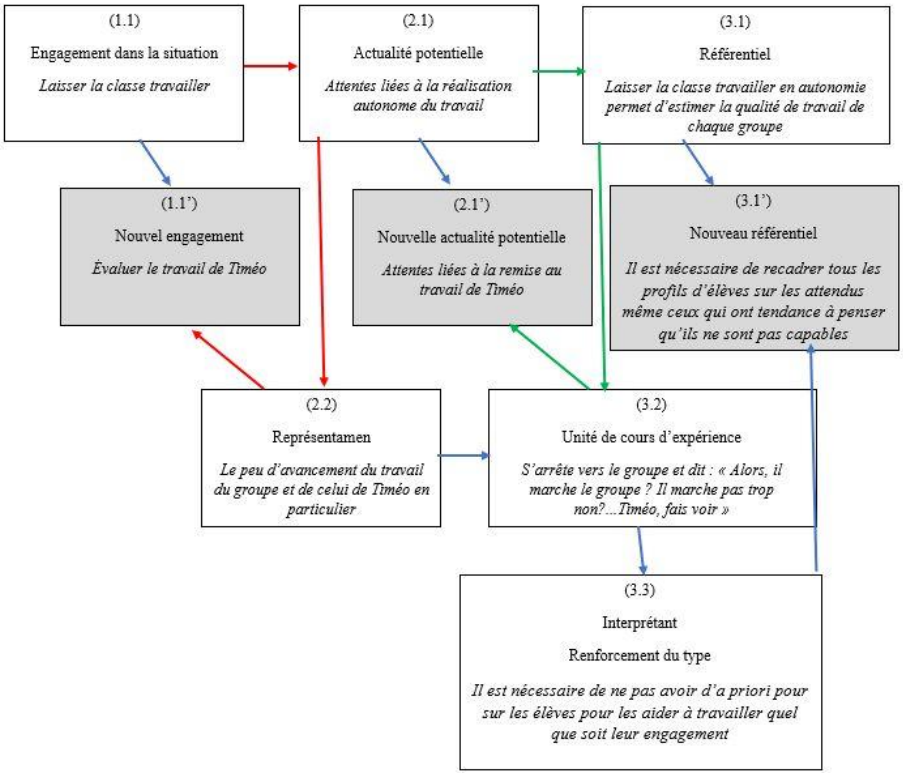


Figure 70 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=46min à t=47min*

L'activité du groupe de Macéo, Timéo et Loan est jugée insuffisante par Pierre qui sait ce groupe capable d'élaborer des réponses plus abouties aux questions inscrites sur le document. Il adopte alors une posture plus autoritaire pour les inciter à fournir un travail de meilleure qualité.

8.2.4. Discussion de la CAC 4

Dans cette CAC 4, la classe est engagée dans une dynamique collective de travail. Pierre peut se concentrer sur des groupes en particulier, ceux qui risquent le plus de rompre cette dynamique de travail : 1) parce qu'ils ne s'engagent pas spontanément et durablement dans l'activité, 2) parce qu'ils sont agités et risquent de ne pas faire la tâche prescrite et de déranger la classe au travail. Pierre agit différemment avec chaque groupe visité mais avec le même objectif : les aider à se mettre ou à se remettre au travail et les y maintenir. Dans les deux cas, son attitude est ferme. Cependant, dans le premier cas (le groupe de Leïla, Atalia et Erwan, jugé faible), il valorise les élèves en les accompagnant comme un coach : « c'est un peu l'attitude de coach, c'est sous-entendu, vous êtes capable de le faire donc on y va, vous y allez » [Extrait d'EAC de Pierre]. Il les pousse également à travailler ensemble : « c'est un travail de groupe aussi » [Extrait d'EAC de Pierre]. Pour cela, il commence par s'adresser à Erwan, l'élève qui semble le plus avancé et qui explique que les pays développés ont plus de doses de vaccins disponibles que les pays non développés. Il saisit cette occasion pour remettre l'ensemble du groupe au travail en s'adressant à Leïla et à Atalia, élèves en grande difficulté et risquant de décrocher de l'activité. Dans le second cas (le groupe de Macéo, Timéo et Loan, jugé peu travailleur), il accompagne moins les élèves par des questionnements. Il vérifie les réponses déjà écrites sur le cahier et n'hésite pas à dire qu'il s'attendait à beaucoup mieux de la part de ce groupe. Il différencie les élèves du groupe, pensant que Timéo a été le moins engagé du groupe et force les autres élèves à se taire afin de laisser Timéo répondre.

Cette configuration est bornée par deux temps sans adressage. L'entretien d'autoconfrontation de Pierre nous permet de comprendre que ces temps sans adressage lui permettent d'observer et d'évaluer l'investissement de la classe engagée dans une dynamique collective de travail. Il se met en retrait, laisse la classe travailler. Au préalable de cette CAC et comme il repère deux groupes qui, de son point de vue, fournissent un travail en deçà de leurs capacités, il mobilise l'ensemble de la classe dans le travail en indiquant explicitement une limite temporelle à l'activité. Il matérialise cette consigne en notant au tableau les devoirs correspondants : « Finir le travail s'il n'a pas été terminé en classe ». Une fois cette contrainte exposée, il se dirige tour à tour vers chacun des deux groupes identifiés. Il les aborde de manière déterminée et les accompagne dans leur raisonnement. Par ses interactions avec les élèves de ces deux groupes, il les fait progressivement entrer dans son monde propre. Ainsi, Leïla qui n'interagissait pas avec Pierre initialement, le fait de plus en plus spontanément. Il arrive à engager Leïla, Timéo ou Loan dans l'activité en cours, grâce au dialogue

qu'il a avec eux et ce à tel point que les élèves donnent spontanément les réponses à son questionnement.

Le schéma ci-dessous, comme pour la CAC précédente, illustre le niveau d'appropriation de chaque élève du groupe de Leïla, Atalia et Erwan vis-à-vis du monde propre de Pierre. Il montre les connexions entre les mondes propres des différents acteurs.

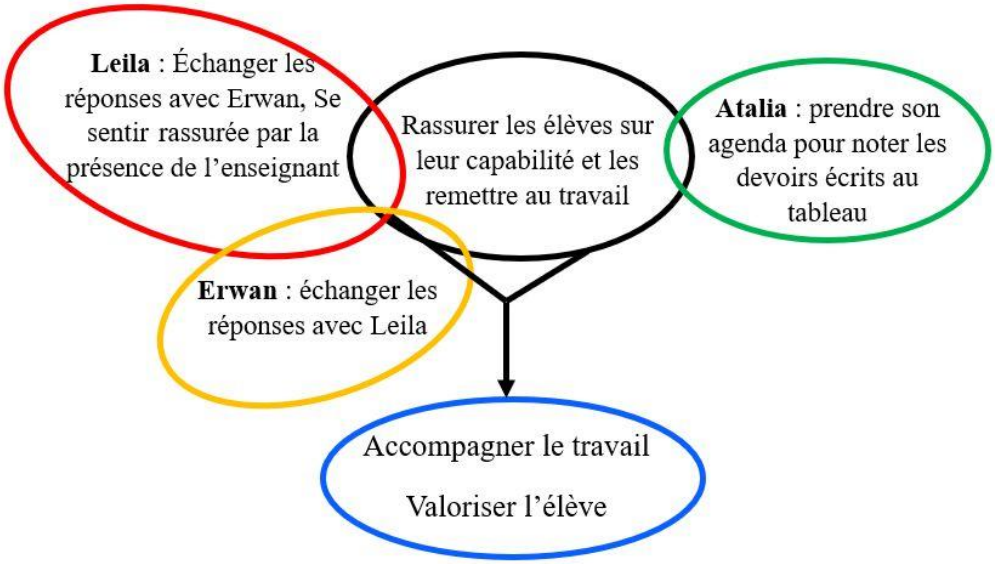


Figure 71 *Diagramme d'appropriation-action mutuelle entre Pierre, Erwan, Leïla et Atalia*

L'enseignant considère initialement le groupe comme une entité. Il ne différencie pas les élèves. Sa préoccupation est de rassurer et remobiliser tout le groupe. Erwan répond immédiatement à la première question. Pierre sollicite Leïla et Atalia. Cette dernière reste mutique alors que Leïla apporte des réponses allant au-delà des attentes de l'enseignant. Elle donne plusieurs exemples pour chaque type de pays (développé ou en voie de développement) là où l'enseignant n'en a demandé qu'un.

En utilisant les cours d'expérience des acteurs et les inférences sur le comportement d'Atalia, qui n'a pas participé aux EAC, nous pouvons documenter les degrés d'appropriation des acteurs. Ainsi, lorsque l'enseignant s'approche du groupe d'élèves, il les fait entrer dans son monde propre - les élèves deviennent signifiants pour lui - et réciproquement si les élèves prennent en compte la présence de l'enseignant. Dès lors que l'interaction enseignant/élève a lieu, ces élèves font partie du corps propre de l'enseignant. L'appropriation s'opère à différents niveaux à cet instant. Lorsque Pierre arrive près du groupe d'Atalia, celle-ci sort son agenda pour noter les devoirs écrits au tableau l'instant d'avant. On voit sur l'enregistrement vidéo le regard d'Atalia aller de l'enseignant à son sac et à son agenda. Elle reste cependant dans un niveau 1 d'appropriation ; elle entre dans le monde

propre de Pierre. Ce dernier entre dans l'environnement signifiant d'Atalia. Même lorsque Pierre cherche à la solliciter, elle n'interagit pas, ne répond pas aux questions et reste en retrait de l'échange entre Pierre et le groupe.

Erwan, quant à lui, entre dans un dialogue avec Pierre. Il fait partie de son corps propre, ce qui correspond au niveau 2 d'appropriation. Enfin, Leïla entre dans le dialogue avec Pierre mais va plus loin en donnant des réponses que Pierre ne demande pas. Elle propose elle-même d'autres réponses, ce qui prolonge le questionnement initié par l'enseignant. Elle s'approprie la culture propre de l'enseignant pour la faire sienne. Ceci constitue le niveau 3 de l'appropriation. Leïla se place à cet instant dans une situation d'individuation : elle se constitue comme individu particulier par rapport au collectif en construisant son monde, son corps et sa culture propres grâce à l'interaction avec ceux de l'enseignant. Elle fait siennes les préoccupations de l'enseignant vis-à-vis des connaissances à acquérir. De son côté, Pierre s'approprie de la même manière les monde, corps et culture propres des élèves en adaptant son intervention au niveau d'interaction des élèves. Il ne force pas mais impose par sa présence la concentration sur l'objet d'apprentissage qui doit préoccuper les élèves. Il propose, par son dialogue le niveau d'interaction souhaité à cet instant par les élèves. Comme il le dit en EAC, il vient régulièrement vers ce groupe afin d'interagir avec eux. À chaque fois, les niveaux d'appropriation et d'individuation évoluent selon l'élève du groupe.

Nous pouvons résumer ce paragraphe par la frise temporelle suivante (Figure 77), en sélectionnant l'élève selon le niveau d'appropriation atteint :

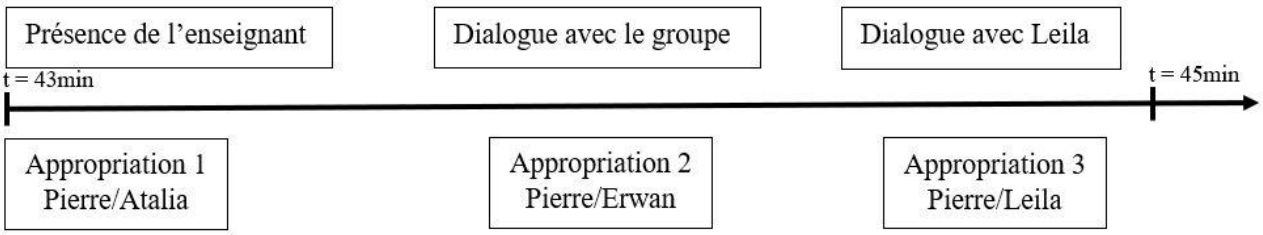


Figure 72 *Frise temporelle avec niveau d'appropriation*

Pierre engage le groupe et chaque élève dans le travail en posant des questions, en accompagnant les réponses, en faisant préciser le propos par des exemples. Il félicite Leïla qui répond aux questions posées. Cette valorisation lui donne envie de poursuivre dans sa quête de réponses. Elle se sent « plus intelligente », « rassurée » et donne spontanément les réponses. Cette préoccupation de valoriser l'élève est au service des apprentissages et des engagements des élèves dans le travail. Lorsque Pierre quitte le groupe, nous voyons sur l'enregistrement que les élèves continuent à travailler jusqu'à la fin du travail de groupe.

Concernant le second groupe avec lequel il interagit dans cette configuration, Pierre vient vers le groupe dans le but de les faire accentuer leur engagement dans le travail avec l'idée que ce groupe

est capable mais peu volontaire. Il est aussi ferme dans ses échanges et annonce dès son arrivée que le groupe semble ne pas bien fonctionner. Il demande aux élèves de réfléchir individuellement aux questions qu'il pose sans qu'ils y répondent immédiatement. Il a pour objectif de faire réfléchir tous les élèves du groupe, empêchant les plus rapides de répondre trop vite afin de remettre au travail les plus lents et les moins investis, en particulier Timéo : « Il se met dans une case et n'a pas envie d'en sortir. C'est un problème entre lui et l'institution, peut-être avec sa famille aussi donc pour ne pas le laisser dans une case, c'est un élève qu'il faut aller chercher en permanence, le remettre dans l'activité en restant cadrant, en restant bienveillant et en ne le stigmatisant pas ». [Extrait d'EAC de Pierre].

Malgré le fait que Timéo doive être mis au travail plusieurs fois durant l'heure et s'amuse souvent avec ses camarades, l'enseignant le laisse se mettre en groupe avec ses trois copains. Il vient près du groupe plusieurs fois et reste à proximité lors de la grande majorité des phases sans adressage (cf. 6.1.1). Malgré le passif de Timéo, Pierre choisit de lui faire confiance tout en contrôlant le groupe par sa proximité ou ses interactions : « les garçons, vous n'êtes pas là pour vous amuser… si ça ne marche pas, Timéo, tu retournes à ta place » [verbalisation en classe lors du passage n°2 vers le groupe]. Cependant, il a une attention accrue en direction de Timéo sans le stigmatiser par des remarques sur son comportement passé et sans céder aux *a priori* : « avec ce type d'élèves, c'est hyper délicat car il faut faire 'reset' à chaque cours pour ne pas le mettre dans une case. Il faut être hyper vigilant, même dans le ton que j'emploie » [extrait d'EAC]. Contrairement au groupe précédent où Pierre laisse Leïla répondre, ici, il empêche Loan de répondre afin de laisser le temps à Timéo de réfléchir. Il demande à voir son cahier, écoute sa réponse comme celles des autres et félicite chacun en les regardant. Il leur fait confiance en laissant le groupe travailler seul. En partant, il dit : « très bien, vous me faites une jolie phrase avec tout ça » [extrait de verbalisation]. La préoccupation de Pierre est à nouveau d'engager les élèves dans le travail. Il les valorise en les félicitant pour les réponses et en les laissant agir seuls, signe de la confiance qu'il leur accorde tout en leur ayant fait remarquer que la composition du groupe aurait dû leur permettre de fournir des réponses justes et étayées plus rapidement et sans qu'il n'ait à les remotiver. Les élèves semblent avoir compris le message car nous voyons dans l'enregistrement qu'ils se mettent tous à écrire sans plus s'amuser après le départ de Pierre.

En synthèse, la CAC 4 correspond à un double couplage pour l'enseignant : 1) un couplage d'arrière-plan de l'ensemble des groupes (l'enseignant a une conscience – globale ou vue du dessus – et continue des dynamiques de travail des groupes) et 2) un couplage de premier plan avec trois groupes en particulier (selon des indices et des connaissances différents) ainsi qu'avec des modalités de régulation adaptées (étayage pour redonner confiance, supervision globale en silence, étayage plus ferme). L'enseignant donne l'impression de se rendre disponible le temps nécessaire avec chacun des groupes, tout en conservant la préoccupation d'arrière-plan de l'ensemble de la classe. L'analyse de

cette CAC apporte des éléments nouveaux par rapport à la CAC 3 en cela qu'elle nous permet de comprendre comment l'enseignant maintient la dynamique collective de travail en remobilisant les groupes d'élèves potentiellement capables d'ébranler cet équilibre. Dans la CAC 3, il était question d'utiliser un élève pour maintenir une dynamique de travail global, en prenant en compte la classe dans son ensemble, sans considérer des groupes particuliers.

8.3. CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des individus)

8.3.1. Situation de la CAC 5 dans la séance de mathématiques

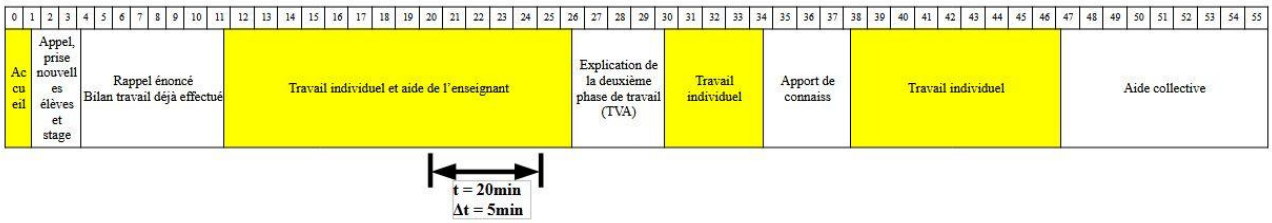


Figure 73 *Repérage temporel de la CAC 5 lors de la séance de mathématiques en classe de 3ème SEGPA*

La CAC 5 se situe à la 20ème minute du cours de mathématiques de Youness en classe de 3ème SEGPA où il s'agit de finaliser le calcul du prix de vente de petits matériels avec et sans les taxes. Il s'agit de la deuxième séance sur ces calculs. La CAC dure cinq minutes. Cette CAC permet de voir comment l'enseignant cible et accompagne des binômes pour maintenir la dynamique collective de travail. Chaque binôme est assimilé à un individu par l'enseignant lors d'un travail réalisé selon deux modalités au choix : seul ou avec son voisin de table. La configuration débute alors que la classe est au travail, de façon individuelle ou en binôme, lorsque Youness va voir le binôme constitué par Cameron et Dylan et qu'il se rend compte qu'aucun des deux n'a la bonne réponse. Jusque-là, Youness passait vers les élèves, regardait leurs résultats en restant silencieux ou en pointant une erreur. Il restait moins de 10 secondes près des élèves. En arrivant vers Cameron et Dylan qui l'a appelé, Youness dit en regardant les résultats de Dylan et de Cameron : « Ouh là…Non ». Il regarde Dylan et dit en souriant (Figure 74) : « Ni l'un, ni l'autre…pas de jaloux ». Youness regarde en détail les calculs et souligne l'endroit où les élèves ont faux en disant : « il y a un problème là…avec les clés mixtes ». Il regarde le résultat de la voisine de table de Dylan, en silence puis regarde à nouveau le binôme de garçons et dit : « Clés mixtes, vous n'avez pas le bon prix unitaire ». Il poursuit ensuite sa circulation dans la classe, vérifie les résultats de trois autres élèves en silence ou en donnant des indications à voix basse. Ensuite, sans avoir été appelé, il s'approche du binôme formé par Benjamin et Johan-Rose et dit en écartant les bras (Figure 75) : « eh, oh, PSG là ! ...T'as pas avancé là ! » Comme Johan-Rose lui dit que si, il a avancé, Youness lui reproche de ne pas avoir fait évoluer le

bon de commande à remplir depuis la séance précédente. Il lui donne une indication puis retourne vers le premier binôme sans avoir été appelé en disant (Figure 76) : « bon, c'est corrigé là ? ». Il regarde le travail effectué, repère à nouveau le problème et dit en s'éloignant : « vous avez la bonne référence mais pas le bon prix ». Comme la classe a terminé le travail sauf les deux binômes mis en évidence dans cette CAC, Youness affiche le bon de commande vierge sur lequel travaillent les élèves dans le but de passer à l'étape suivante. Il précise qu'il attend les deux binômes, revient vers eux à deux reprises, les observe en silence, reprend un élève qui discutait, puis au bout d'une minute et quarante secondes de cette attente, il s'arrête vers Benjamin et Johan-Rose, voit qu'ils n'ont pas assez avancé et dit (Figure 77) : « Et, le cours, il finit à 10h20…il finit pas demain ». Youness indique alors qu'il va noter la suite en attendant que les deux binômes terminent. Il va voir le binôme Dylan-Cameron, repère l'erreur sur le prix unitaire (23 euros, au lieu de 32 euros) puis va vers Johan-Rose qui vient de dire qu'il avait terminé. La configuration se termine lorsque Youness écrit une nouvelle consigne au tableau, parle de la façon de remplir un chèque et montre à la classe comment faire le calcul suivant, les deux binômes ayant quasiment terminé leurs calculs.

Ici, l'enseignant est contraint par le temps qui passe et par la lenteur du groupe de Cameron et Dylan, habituellement très rapide. Youness est également contraint par le binôme formé par Johan-Rose et Benjamin, absent à la première séance et qui a perdu beaucoup de temps à recopier le début du tableau pendant que Johan-Rose l'attendait. Johan-Rose est vite agité, aime amuser les autres et est peu travailleur. Youness vient régulièrement vers eux pour vérifier leur travail, gronder Johan qui n'avance pas. Au final, lors de cette CAC d'une durée de cinq minutes, Youness a passé trois minutes avec les deux binômes en exerçant une présence à leur contact cinq fois avec le premier binôme (Cameron et Dylan), quatre fois avec le second (Johan-Rose et Benjamin) tout en s'étant déplacé cinq fois vers des situations éloignées de ces deux principales sources de préoccupation. Youness s'est en effet arrêté cinq fois vers un autre élève que les deux binômes dont il est question dans cette CAC et ceci pour une durée inférieure à 10 secondes à chaque fois. Il a également fait deux fois le tour de la salle entre deux interactions avec les deux binômes.

Les photographies suivantes illustrent quatre instants de cette configuration, lorsque Youness passe et remobilise les deux binômes précédemment cités :

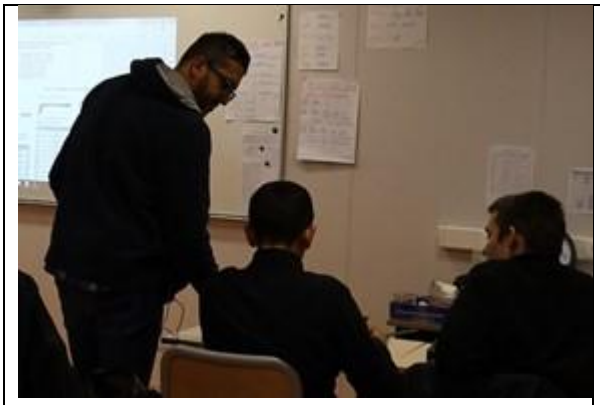


Figure 74 *Youness constate que Dylan et Cameron ont tous les deux un résultat faux*



Figure 75 *Youness reproche à Johan de discuter et de ne pas avoir avancé dans son travail*



Figure 76 *Youness cherche à comprendre l'erreur de Dylan et Cameron*



Figure 77 *Youness demande à Johan et Benjamin d'avancer plus vite*

8.3.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Les données des EAC présentées ci-dessous nous permettent d'analyser cette dernière configuration et de comprendre comment l'accompagnement individuel de deux binômes d'élèves permet de maintenir une dynamique collective de travail.

Tableau 34 *Récit réduit du cours d'expérience de Youness et adressage durant la CAC 5 soit de t=20min à t=25min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Youness dans la classe	Adressage
20min	1.Regarde les résultats de Dylan et Cameron et dit : « non, ni l'un, ni l'autre, pas de jaloux » (Photo 1) [Signe 1]	Vérifier le travail de Dylan et Cameron	Vers Dylan et Cameron	AI
20min20s	2. Repère le problème et dit : « Il y a un problème là. Avec les clés mixtes »	Donner une indication pour que Dylan et Cameron trouvent leur erreur	Vers Dylan et Cameron	AI
20min50s	3.Regarde le résultat d'une élève qui l'a appelé		Vers Andréa	AI
21min10s	4. Vérifie le travail de trois élèves		Entre les rangs	PA
21min30s	5. Arrive vers Johan et dit : « et oh, PSG ! ...T'as pas avancé là ! » [Signe 2] (Photo 2)	Remettre Johan au travail	Vers Johan-Rose	AI
22min	6. Va vers Dylan et Cameron et dit : « bon, c'est corrigé là ? » (Photo3) [Signe 3]	Vérifier le travail de Dylan et Cameron	Vers Dylan et Cameron	AI
22min20s	7. Après avoir repéré l'erreur des élèves, dit : « là, c'est là. 3*4,41 pour moi, ça fait pas 26 euros »	Aider Dylan et Cameron à trouver et corriger leur erreur	Vers Dylan et Cameron	AI
23min	8. Indique qu'il attend les deux derniers groupes pour corriger		Circule dans la classe	PA
23min20s	9. Circule dans la salle en silence		Circule dans la classe	PA
24min	10. Passe vers Johan et Benjamin en silence [Signe 4]	Montrer sa présence	Vers Johan et Benjamin	PA
24min30s	11. Repasse vers Benjamin, observe son travail et dit : « et le cours il finit à 10h20…il finit pas demain » (Photo 4) [Signe 5]	Dynamiser le binôme pour qu'il termine le travail	Vers Johan et Benjamin	AI
25min	Vérifie le travail de Dylan et Cameron et repère l'erreur de recopiage : « là, c'est 23 au lieu de 32 » [Signe 6]	Aider Dylan et Cameron à achever les calculs	Vers Dylan et Cameron	AI

Le récit réduit nous montre à la fois la circulation de Youness dans la classe et à la fois ses préoccupations. Durant cette configuration, le collectif est au travail et vient de terminer la tâche ou est en train de la terminer pour la majorité des élèves. Youness est passé vers chacun d'eux. Ils attendent la suite de l'activité. La progression de la classe est freinée par deux groupes : l'un, souvent dissipé et lent de l'avis des enseignants, se distrait, n'avance pas et doit être remis au travail (Johan-Rose et Benjamin). L'autre binôme, habituellement rapide et efficace, n'arrive pas à finaliser les calculs du fait d'une erreur initiale de recopiage (Dylan et Cameron). Youness attend ces deux binômes, passe régulièrement vers eux tout en continuant à circuler dans la classe, signifiant à un élève de se taire, à l'autre de terminer un calcul.

Les préoccupations des élèves des deux groupes en retard évoluent différemment au cours de cette CAC :

Tableau 35 *Composantes de l'activité de Youness, de Dylan, Cameron, Johan et Benjamin lors de la CAC 5*

<table>
<tr><th colspan="2">Composante de l'activité de l'enseignant</th><th colspan="2">Composante de l'activité de l'élève</th></tr>
<tr><th>Données de l'EAC</th><th colspan="2">Préoccupations</th><th>Données de l'EAC</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Ce sont deux élèves qui vont très vite, qui réussissent très bien en maths. Là je passe et ils n'étaient pas d'accord entre eux. Chacun pensait avoir juste. Au final, ils avaient faux tous les deux. Je sais qu'avec eux, je n'ai pas besoin d'en dire plus, j'ai juste à lancer l'activité, ça leur met un petit défi, ils vont chercher leur erreur et même travailler ensemble. Je peux repartir</td><td>Vérifier le travail de Dylan et Cameron</td><td>Savoir lequel des deux a un résultat juste</td><td rowspan="3">Cameron avait trouvé un résultat différent du mien et il voulait pas admettre que mon résultat était bon. Du coup on a appelé le prof et du coup on a eu faux tous les deux

Et vous vous sentez comment quand il dit ni l'un ni l'autre ?

Ben aucun n'a juste on est quitte. C'est un peu saoulant ; plus qu'à recalculer</td></tr>
<tr><td>Être confiant dans le travail de ces élèves</td><td>Être agacé</td></tr>
<tr><td>Laisser les élèves trouver leur erreur</td><td>Recommencer les calculs</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Avec Johan, on a une petite blague. Il supporte PSG et moi OM et là il y avait eu match la veille. Je sais qu'en l'accrochant comme cela, ça va le remobiliser par</td><td>Remettre Johan au travail</td><td>Parler de football à Benjamin</td><td rowspan="3">J'étais en train de parler avec Benjamin d'une équipe de foot

C'était drôle (d'entendre le prof m'appeler PSG [ndlr]) et un peu embêtant</td></tr>
<tr><td>Accrocher Johan par une petite blague</td><td>Attendre que Benjamin ait fini de recopier les chiffres</td></tr>
<tr><td>Remobiliser Johan par l'humour</td><td>Ne pas continuer le travail tant que Benjamin n'a pas</td></tr>
</table>

l'humour. Ça lui montre aussi que je suis ce qu'il fait.		fini de recopier mes données	parce que je ne m'attendais pas à ce qu'il vienne Après je me suis mis au travail J'attendais parce que Benjamin a perdu sa feuille C'est pas trop agréable (que le prof me gronde[ndlr]). Du coup mon but, c'est d'avancer avec Benjamin
	Suivre le travail de Johan	Se sentir frustré d'avoir été réprimandé	
		Avancer avec Benjamin	
En fait c'est Cameron qui avait mal noté le chiffre dans le tableau. Je reviens régulièrement vers eux pour des petits passages rapides. Ils avancent bien et là je vois qu'ils ont cherché mais que Cameron avait une petite erreur. Je lui fais remarquer et ils redémarrent	Vérifier le travail de Dylan et Cameron	Trouver l'erreur de recopiage dans le tableau	En fait j'avais mis le mauvais chiffre dans le tableau C'est un peu frustrant parce qu'on fait rapidement mais y a un truc qui bloque. On veut trop aller vite c'est ça le problème. Du coup, parfois on fait une erreur sans le vouloir
		Recommencer le travail	
	Faire remarquer qu'il y a une erreur de recopiage	Trouver le bon résultat	
		Ne pas se précipiter	
Je passe vers eux sans rien pour leur montrer ma présence mais je n'ai rien à dire puisqu'ils se sont mis au travail.	Montrer sa présence à Johan et Benjamin	Travailler Se sentir serein	Oui il passe sans rien dire parce qu'il avait vu qu'on s'était mis au travail
Bon là ça traîne un peu. Je suis passé plusieurs fois, ils en sont toujours au début et j'aimerais bien avancer pour corriger avec la classe. Il y en a plusieurs qui ont terminé. Je les booste un peu	Dynamiser le binôme pour qu'il termine le travail	Finir le travail	Il me manquait deux trucs : le prix et un autre truc je sais plus quoi. Il m'a dit le cours se termine à 10h30 pas demain matin Donc, il faut que je termine mon travail. Le prof a dit on va
		Accélérer le rythme de travail	

			terminer les autres donc du coup je commence à me dépêcher. J'ai envie de terminer mon travail
Je reviens régulièrement vers eux pour voir s'ils ont trouvé l'erreur	Aider Dylan et Cameron à achever les calculs	Finir le travail	Ça nous aide que le prof vienne parce qu'on sait si on a fait une faute ou pas. Moi, je sais que s'il serait jamais venu vers nous, j'aurais jamais trouvé ma faute tout seul (Cameron) Oui, ça nous rassure qu'il vienne (Dylan)
		Être aidé	
		Être rassuré	

Les préoccupations de Cameron et Dylan sont de trouver leur erreur pour finaliser le travail. Ils ont besoin de l'enseignant pour les départager : « Cameron avait trouvé un résultat différent du mien et il voulait pas admettre que mon résultat était bon. Du coup on a appelé le prof et du coup on a eu faux tous les deux » [Extrait d'EAC]. De leur point de vue, ils sont forts en mathématiques et ont l'habitude d'être dans les premiers à terminer le travail. Ils se sentent frustrés : « C'est un peu frustrant parce qu'on fait rapidement mais y a un truc qui bloque. On veut trop aller vite…c'est ça le problème. Du coup, parfois on fait une erreur sans le vouloir » [Extrait d'EAC].

Même si ces deux élèves sont et restent dans une dynamique de travail, le fait qu'ils ne trouvent pas leur erreur ralentit le groupe-classe, ce qui contraint Youness à modifier ses déplacements pour resserrer son attention autour de deux binômes : « Je reviens régulièrement vers eux pour voir s'ils ont trouvé l'erreur » [Extrait d'EAC] tout en veillant à ce que la classe reste calme en attendant la correction. L'enseignant s'attend en général à ce que ce binôme soit moteur : « Ce sont deux élèves qui vont très vite, qui réussissent très bien en maths » [Extrait d'EAC] alors que ce jour-là, ce binôme ralentit le groupe. La connaissance que Youness a des élèves et qui constitue à cet instant sa culture propre, contribue à pondérer le type relatif à la connaissance des potentialités de ce binôme.

Concernant le binôme Johan-Rose/Benjamin, ils sont, selon le référentiel de Youness à surveiller. Il s'attend à devoir les remobiliser et les canaliser. Il utilise l'humour pour mettre Johan-Rose au travail sans le braquer : « Je sais qu'en l'accrochant comme cela, ça va le remobiliser par l'humour. Ça lui montre aussi que je suis ce qu'il fait » [Extrait d'EAC]. Il montre sa présence régulièrement, silencieuse ou plus ferme, afin que ces deux élèves ne cessent pas le travail et ne

ralentissent pas davantage le groupe : « Bon là ça traîne un peu. Je suis passé plusieurs fois. Ils en sont toujours au début et j'aimerais bien avancer pour corriger avec la classe. Il y en a plusieurs qui ont terminé. Je les booste un peu » [Extrait d'EAC].

La reconstruction du cours d'action de l'enseignant et des deux binômes d'élèves nous montre l'articulation de l'activité des différents protagonistes. Youness sait la classe au travail et s'en détache, pour se concentrer sur l'activité des deux binômes en retard. Il profite de la dynamique collective de travail pour se concentrer sur ces élèves qui risquent, par leur activité ralentie ou divergente, de déstabiliser la dynamique de classe. Youness parle à voix basse avec les élèves concernés mais les presse de se mettre au travail : « Oh, et PSG, t'as pas avancé ! », « Et !... le cours, il finit à 10h20…il ne finit pas demain ! », ou de finir le travail : « bon, c'est corrigé là ? » [Extraits d'EAC]. Il a à ce moment de son activité la liberté d'agir en direction des binômes à la marge. Cependant, cette liberté est précaire puisque la fin de la tâche collective est imminente et que la classe va bientôt être désœuvrée, risquant ainsi de rompre l'ordre généré par la classe au travail.

8.3.3. Dynamique de l'activité de l'enseignant

Les figures ci-dessous (Figures 83 à 85) montrent la dynamique de l'activité de Youness, alternant entre des passages vers chacun des deux binômes tout en veillant dans ses déplacements, à circuler dans toute la classe.

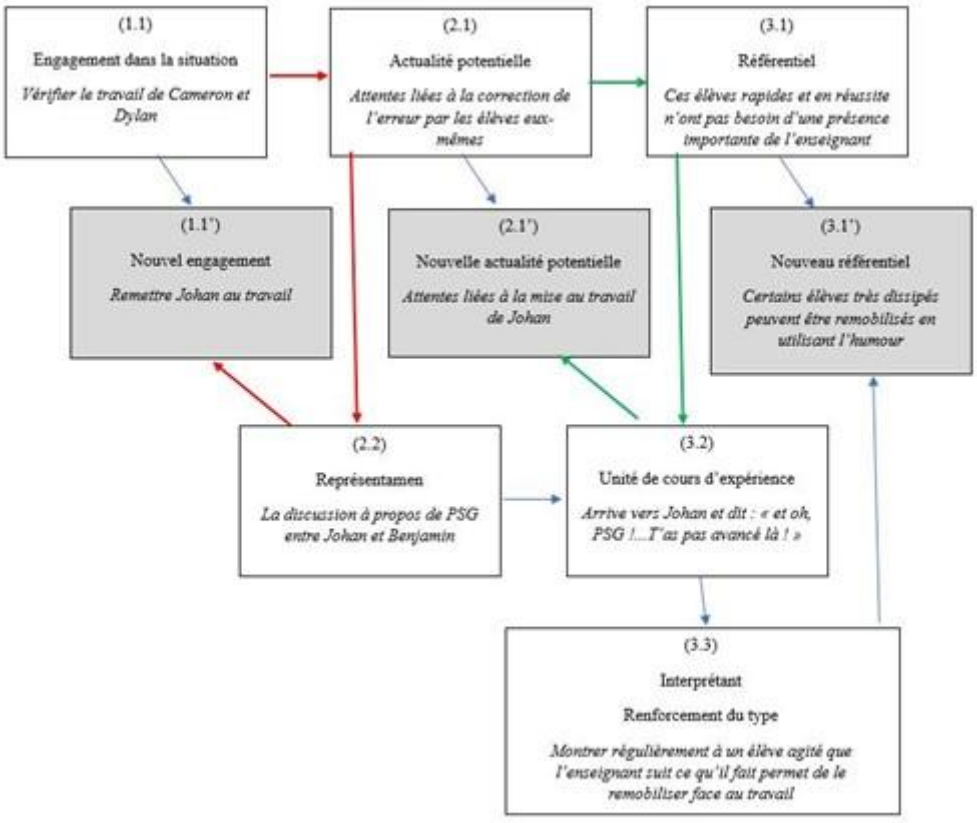


Figure 78 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 1 et 2)*

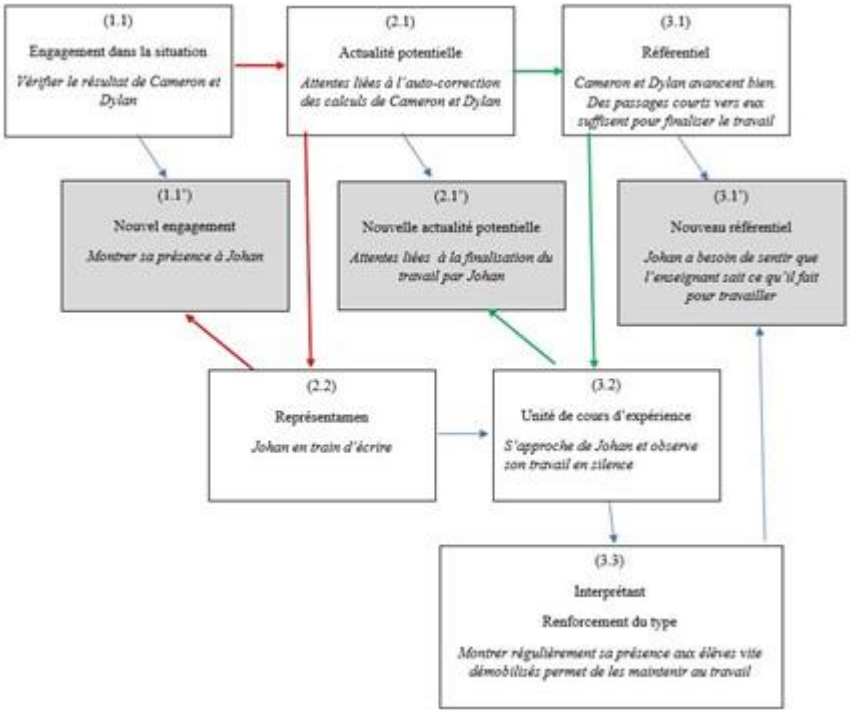


Figure 79 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 3 et 4)*

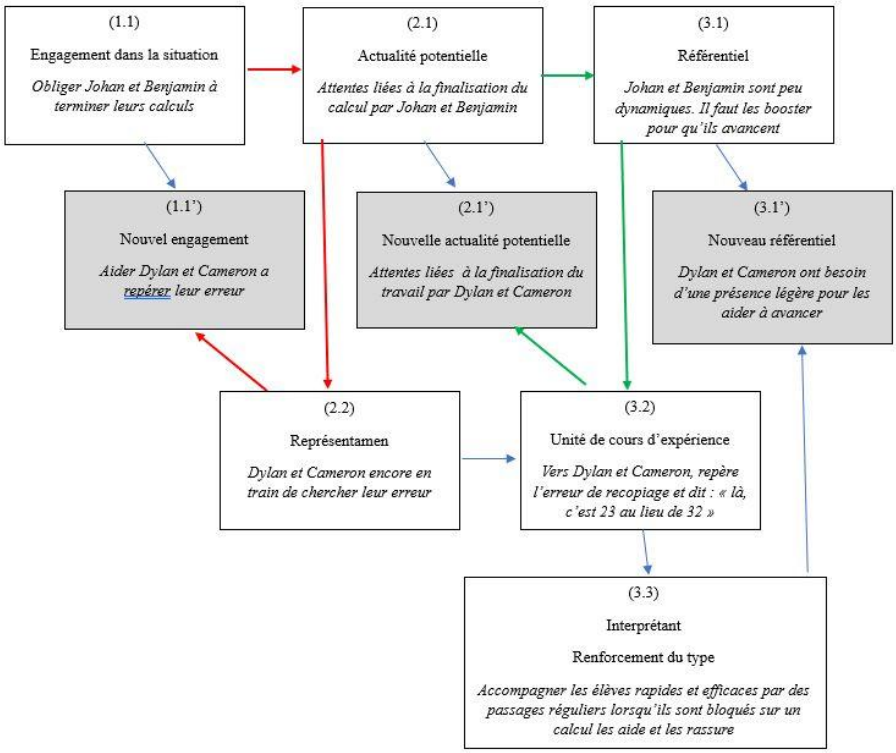


Figure 80 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 5 et 6)*

Ces différents schémas nous permettent de comprendre plus finement les préoccupations de l'enseignant et ses engagements auprès des élèves. Il utilise son référentiel de connaissances des élèves pour faire évoluer ses engagements. Ainsi, il sait que l'humour est un bon moyen de remettre au travail des élèves agités et volontiers provocateurs comme Johan-Rose. Il utilise leur passion

commune pour le football et leur rivalité de supporters pour le réengager. Cependant, il reste le maître à bord en restant focalisé sur le travail scolaire à accomplir et en ne répondant pas à Johan-Rose qui dit : « C'est PSG qui va gagner ». Il maintient une atmosphère propice au travail en passant régulièrement vers Johan-Rose et Benjamin car il sait que le fait de montrer régulièrement sa présence aux élèves vite démobilisés permet de les maintenir au travail [Extrait d'EAC]. Il sait qu'à l'inverse, pour des élèves rapides et efficaces comme Dylan et Cameron, il suffit de passages réguliers et brefs pour les rassurer lorsqu'ils sont confrontés à une difficulté [Extrait d'EAC].

8.3.4. Discussion de la CAC 5

Le binôme formé par Benjamin et Johan est traité comme une entité car : 1) les deux élèves travaillent au même rythme, 2) sur la même tâche, 3) l'enseignant s'adresse à l'un ou à l'autre équitablement et pour les mêmes raisons : les mobiliser et les faire avancer dans le travail, 3) il ne cite pas leur prénom, ce qui est inhabituel dans le cas de Youness et parle aux deux élèves en utilisant le pronom personnel vous.

Leur cours d'action montre que les élèves se sentent contraints par les venues régulières de Youness vers eux, par le temps qui passe et par le fait que Youness signifie à deux reprises à la classe qu'il attend « les deux de devant » (Benjamin et Johan-Rose) pour faire la correction. Youness instille une pression supplémentaire aux deux binômes et de manière subtile ; il sous-entend que ce n'est pas lui qui attend les quatre élèves mais qu'il s'agit de la classe qui attend ces élèves pour continuer le travail en cours et recevoir la prochaine consigne de l'enseignant. Youness fait ainsi peser une forme de responsabilité sur les deux binômes concernant le retard que va prendre la classe et la rupture possible de la dynamique de travail. Cette stratégie habile lui permet de forcer les élèves retardataires à accélérer le rythme de travail de manière non frontale, en utilisant la classe qui attend comme médiateur.

Grâce à la présence régulière de Youness qui vient quatre fois vers le binôme durant les cinq minutes que dure cette configuration ainsi que grâce à ses interventions humoristiques mais sévères, Johan-Rose se met au travail et Benjamin termine de recopier ce qui lui manquait. Ils rattrapent leur retard sur la classe et achèvent le travail. Le travail n'est pas totalement abouti mais l'est suffisamment pour que l'enseignant juge que ces élèves ne seront pas perdus lors de la correction. L'effet de cette présence tolérante mais exigeante de Youness est que Johan-Rose ne s'amuse plus, ne provoque plus les autres, ne parle plus de football, regarde l'enseignant lorsqu'il vient, lui parle et lui montre l'avancement de son travail. Il se sent serein lorsque Youness vient vers le binôme sans parler pour regarder ce qu'ils font : « Mr K ne dit rien parce qu'il a vu qu'on s'était mis au travail » [Extrait de l'EAC des élèves], ce qui n'était pas le cas au début de ce moment d'activité : « il vient, il a dû

entendre PSG. C'était drôle un peu et un peu embêtant parce que je ne m'attendais pas à ce qu'il vienne » [Extrait de l'EAC des élèves].

Dans le cas du binôme formé par Cameron et Dylan, Youness ne vient pas pour contrôler le binôme mais pour l'accompagner. Il sait que ces élèves aiment travailler ensemble, réussissent et aiment être ceux « qui vont vite », « qui y arrivent bien » [extraits de l'EAC du binôme]. En leur donnant des indications partielles : « Ni l'un, ni l'autre », « 3*4,41 pour moi, ça ne fait pas 26 euros », « Ce n'est pas ce chiffre dans cette colonne » [extraits de verbalisations de Youness en classe], il leur lance un défi que le binôme relève. Les élèves cherchent à corriger leur erreur entre chaque passage de l'enseignant, demandent son aide pour savoir qui a juste ou pour vérifier le calcul refait en commun. Ils se sentent stimulés par la présence fugace de l'enseignant. Cependant, ils apprécient la présence de l'enseignant dont le rôle peut être ici comparer à celui d'un phare maritime : il guide le binôme et lui permet de ne pas se perdre dans la recherche de leur erreur : « Ça nous aide parce qu'on sait si on a fait une faute ou pas », « Moi je sais que s'il serait jamais venu vers nous, j'aurais jamais trouvé ma faute tout seul », « ça nous rassure qu'il vienne » [Extraits de l'EAC des élèves].

La configuration 5, comme la configuration 4, correspond à un double couplage pour l'enseignant a) un couplage d'arrière-plan de l'ensemble des élèves ou des binômes (l'enseignant a une conscience globale et continue des dynamiques de travail des élèves lors de sa circulation dans les rangs) et b) un couplage de premier plan avec des élèves en particulier au sein de binômes avec des modalités de régulation adaptées aux besoins et à sa connaissance des élèves (supervision avec fermeté ou aide minimale). L'enseignant donne l'impression, par ses nombreux passages dans un temps court, de se rendre suffisamment disponible pour répondre aux besoins de chaque élève tout en conservant la préoccupation d'arrière-plan de l'ensemble de la classe. Il s'adresse parfois au binôme plutôt qu'à un individu, considérant que le binôme est une entité où les élèves sont indifférenciés du fait de leurs demandes et de leurs attentes conjointes.

9. Protéger et profiter de la dynamique collective de travail

Protéger et profiter de la dynamique collective de travail	**CAC 6** : Instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective
	CAC 7 : Protéger la stabilité de l'activité collective
	CAC 8 : Profiter de la dynamique collective de travail pour raccrocher un élève particulier

9.1. CAC 6 : Instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective

9.1.1. Situation de la CAC 6 dans la séance de français

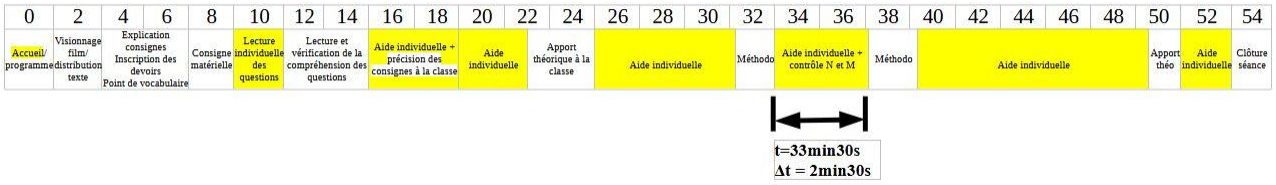


Figure 81 *Repérage temporel de la CAC 6 lors de la séance de français en classe de 4ème*

La configuration 6 débute lorsque Nadège voit Wassam qui lève la main. Elle dit : « Ah ! Wassam, que j'oublie tout le temps » et se met sur le côté de sa table située au premier rang, dos aux élèves. Elle explique le travail à Wassam. Elle lui trace un tableau dans son cahier (Figure 82) pour qu'elle puisse répondre aux questions qu'elle lui pose. Nadège dialogue avec Wassam durant toute la configuration. En même temps, elle se retourne trois fois vers Mathéo et Arthur pour les interpeller de façon très brève. La première interpellation a lieu au bout de 10 secondes. Arthur vient de jeter un stylo sur Mathéo qui se retourne régulièrement vers Arthur en rigolant. Nadège se retourne et dit : « Mathéo ! » (Figure 83). Puis elle continue avec Wassam. Vingt secondes après, Mathéo continue à se retourner, fait mine de tirer sur Arthur qui fait semblant de lui jeter son feutre. Nadège se retourne une seconde fois, regarde Mathéo et Arthur et dit : « Question 3 ? ». Mathéo répond « il allait jeter son feutre ». Nadège répond : « Oui, ben on ne jette rien » (Figure 84). Arthur répond une phrase inaudible à l'enregistrement en faisant le geste de lever la main en tenant le feutre comme si le feutre avait failli s'échapper de sa main lorsqu'il avait voulu la lever. Nadège répond : « Ah, ce n'est pas pour jeter ton feutre ». Arthur répond : « Non, non, bien sûr ». Nadège dit : « Vas-y, je t'écoute ». Arthur répond : « Non, je n'ai pas de question ». Nadège dit : « d'accord » et reprend le travail avec Wassam. Au bout de trente secondes et alors que Arthur cherche cette fois-ci à embêter sa voisine et finit par lui mettre une tape sur le front, Nadège dit sans se retourner : « Arrêtez les garçons parce que je vais être beaucoup plus lente » (Figure *85*). Cette configuration se termine au bout de 2min30s lorsque Nadège quitte Wassam. Elle dit : « Ici, tu m'écris trois questions que tu trouves dans le texte. C'est bon Wassam ? ». Elle écoute la question de la voisine de Wassam dit : « Ah ! » puis « J'arrive

Arthur » (Figure 86) tout en prenant le questionnaire de travail et en se retournant pour se diriger vers Arthur et Mathéo. Elle cherche la réponse à donner à l'élève à côté de Wassam en semblant inclure Mathéo et Arthur dans sa réflexion sans les regarder, en fixant le document : « Vous retrouvez la limite ?... Je l'ai plus…Pour la deuxième partie, ça va jusqu'à la ligne…oui,14 ».

Les photographies ci-après correspondent aux UE 1, 2, 4, 5, 7 :



Figure 82 – *Nadège explique le travail à Wassam*



Figure 83 – *Nadège interpelle Mathéo*



Figure 84 *Nadège dit à Arthur : « Oui et bien on ne jette rien »*



Figure *85 Arrêtez les garçons ou je vais être beaucoup plus lente*



Figure 86 *Nadège a terminé avec Wassam et dit à Arthur : « J'arrive Arthur »*

Alors que la classe est silencieuse et au travail, Nadège est quant à elle engagée dans l'aide et l'accompagnement d'une élève qui a des besoins et des tâches spécifiques à réaliser puisqu'elle parle très peu le français. Nadège se disperse très peu durant cette CAC consacrée à l'aide apportée à une élève à besoins particuliers : elle relève la tête et se retourne seulement deux fois pour une durée de 2 puis 10 secondes soit 7% de la durée de la CAC. Lorsqu'elle a terminé de préparer le travail avec Wassam, elle prend le temps d'écouter la question de la voisine de cette dernière avant de se diriger vers les deux garçons. Durant ce déplacement de quelques mètres vers l'arrière de la salle de classe, elle réfléchit à la réponse à donner à l'élève en incluant implicitement les élèves dans sa recherche de réponse.

9.1.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Tableau 36 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressage durant la CAC 1 soit de t=6min à t=10min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Nadège dans la classe	Adressage
33min30s	1.Dit : « Ah ! Wassam, que j'oublie tout le temps, s'arrête à côté de Wassam et lui explique la consigne (Photo 1) [Signe 1]	Aider Wassam	À côté de Wassam	AI
33min40s	2. Se retourne et dit : « Mathéo » (Photo 2) [Signe 2]	Canaliser Mathéo	À côté de Wassam	AI
33min41s	3. Continue ses explications à Wassam [Signe 3]	Continuer à aider Wassam	À côté de Wassam	AI
34min	4. Se retourne et dit à Arthur : « Question 3 ? » puis « oui et bien on ne jette rien » (Photo 3) [Signe 4]	Montrer à distance à Arthur que son comportement ne correspond pas aux attendus	À côté de Wassam	AI
34min25s	5. Tout en continuant à écrire et expliquer à Wassam, dit : « Arrêtez les garçons ou je vais être beaucoup plus lente » (Photo 4) [Signe 5 et 6]	Faire cesser l'agitation de Arthur et Mathéo tout en restant près de Wassam	À côté de Wassam	AI
34min26s	6. Continue à travailler avec Wassam [Signe 7]	Finir de donner les explications à Wassam	À côté de Wassam	AI
36min	7. Ayant terminé avec Wassam, va vers Arthur avec le questionnaire en disant : « J'arrive Arthur » (Photo 5) [Signe 8]	Remettre Arthur au travail	À côté de Wassam	AI

Le récit réduit de l'activité de Nadège rend compte de ses actions durant cette configuration. Elle reste vers Wassam durant toute la configuration. Son adressage est exclusivement individuel, destiné à Wassam pour 93,3% du temps que dure la CAC ; elle lui explique ce qu'elle doit faire, lui trace un tableau dans son cahier pour préparer son travail individuel, lui donne des exemples et s'enquiert régulièrement de son niveau de compréhension du travail à effectuer. En même temps, elle nous indique en EAC qu'elle sent l'agitation qui règne dans la partie de la classe occupée par Mathéo et Arthur. Cependant, elle n'intervient que très furtivement et sans quitter sa place. Elle veut avant tout terminer l'explication à Wassam, indiquant que si elle se disperse en s'occupant de Mathéo et Arthur pour les canaliser et les remettre au travail, Wassam perdra le fil des explications de l'enseignante, ne comprendra pas le travail à effectuer et ne pourra pas le réaliser.

Tableau 37 *Composantes de l'activité de Nadège, de Mathéo et Arthur lors de la CAC 6*

Composante de l'activité de l'enseignant		**Composante de l'activité d'Arthur**
Données de l'EAC	**Préoccupations**	**Données de l'EAC**
J'aide Wassam qui est en UPE2A. D'habitude, je m'assois	Aider Wassam	En police 10 dans le manuscrit pour gagner en espace ?

sur une chaise (quand je suis en UPE2A) mais là je n'en ai pas, je me penche pour lui préparer le travail, lui donner des consignes pour qu'elle repère des mots, la ponctuation, qu'elle comprenne les questions.			
Et là, tu te retournes vers Mathéo alors qu'il ne se passe rien d'extraordinaire Oui mais ça se sent On sent déjà c'est une zone de la classe où je regarde beaucoup ce qui se passe souvent	Canaliser Mathéo	**M :** S'amuser **M :** Rigoler	Arthur faisait semblant de m'attaquer. On rigolait. Alors moi, je me retournais pour faire comme si je lui envoyais un truc dessus. Et dans ta tête tu te disais quoi ? Que c'était marrant. J'avais déjà répondu à une question. J'avais envie de m'amuser. La prof s'occupait de Wassam.
J'avais l'impression qu'Arthur voulait jeter son feutre sur Mathéo et il me dit un truc là « non, non je jette rien ». Il rigole un peu, il a l'air de vouloir dire qu'il voulait m'appeler. Bon, c'est pas clair, je fais comme si et je lui dis « bon on ne jette rien » pour continuer avec Wassam qui attend	Poursuivre l'aide à Wassam		
Quand je dis arrête parce que je vais être plus lente c'était si vous n'arrêtez pas cette histoire de feutre je vais prendre plus de temps à aider Wassam et j'aurai moins de temps pour vous. Donc soit je suis surveillante et je m'assieds au bureau soit je fais prof et là il me faut du temps sinon je vais pas arriver jusque vers eux	Canaliser Mathéo et Arthur	**A :** Penser à se remettre au travail, rigoler **A :** Embêter Manon **M :** Se remettre au travail	**A :** Après je me suis dit qu'il fallait finir le travail mais j'avais envie de m'amuser. J'embête un peu Manon **M :** Moi là je me suis mis à travailler

Je veux gagner en efficacité, lui faire le cadre sur le cahier. C'est une manière de lui mettre un cadre et de la lancer dans l'activité tandis que Arthur continue à s'agiter à embêter sa voisine mais là je termine avec Wassam sinon elle comprend plus grand-chose.	Finir avec Wassam		
Là je reviens comme si j'étais préoccupée par le travail c'est une manière de montrer qu'on est là pour travailler et pas pour gérer les histoires ou entrer dans son histoire	Remettre Arthur au travail	Faire le travail	La prof elle reste vers moi pour voir si je travaille. Je fais ce qu'il y a à faire. Je me mets au travail. Je suis un peu obligé de faire le travail.

L'enseignante n'est pas dupe de l'agitation qui couve entre Mathéo et Arthur. Lorsqu'elle se retourne pour parler à Arthur, elle pense qu'il voulait jeter un stylo. Les propos de l'élève sont contraires à la perception de la situation par Nadège. Elle suspecte un mensonge sans l'exprimer (mais nous le dit en EAC). Elle ne cherche pas à connaître la vérité, ni à passer du temps à remettre Arthur et Mathéo au travail. Elle veut donner la priorité à la délivrance des explications destinées à Wassam pour qu'elle soit autonome avant de venir s'occuper des deux garçons agités. Bien qu'elle soit consciente du léger désordre qui se règne dans le secteur de ces élèves, elle fait comme si elle ne s'en occupait pas tant que cette entropie[8] demeure localisée et sans impact sur le reste de la classe. Son engagement est alors composé de deux préoccupations d'ordres différents : 1) une préoccupation de premier ordre en direction de Wassam, 2) une préoccupation de second ordre qui est de faire savoir à Arthur et Mathéo qu'elle les a à l'œil et est consciente de leur activité divergente avec ses attentes.

Concernant les élèves, leurs préoccupations sont initialement de s'amuser. Au milieu de la CAC, la préoccupation de Mathéo évolue pour converger vers celle de l'enseignante ; il se remet au travail sans que Nadège vienne vers lui : « Moi là je me suis mis à travailler » [Extrait de l'EAC de Mathéo].

Arthur, quant à lui, a des préoccupations qui convergent *a minima* vers celles de Nadège. Il sait qu'il doit travailler : « Je me dis qu'il fallait finir le travail », « Je suis un peu obligé de faire le travail » [Extraits d'EAC] mais sa préoccupation prioritaire reste de s'amuser. Il attend que Nadège

[8] L'entropie est un terme que nous empruntons à la physique. Elle est ici appréhendée comme le premier degré de perturbation d'un système-classe au travail.

vienne vers lui et qu'il n'ait plus d'autre choix que de se remettre au travail pour faire la tâche attendue.

9.1.3. Dynamique de transformation de l'activité de l'enseignant

Les figures ci-dessous (Figures 87 à 90) montrent la dynamique de transformation de l'activité de Nadège :

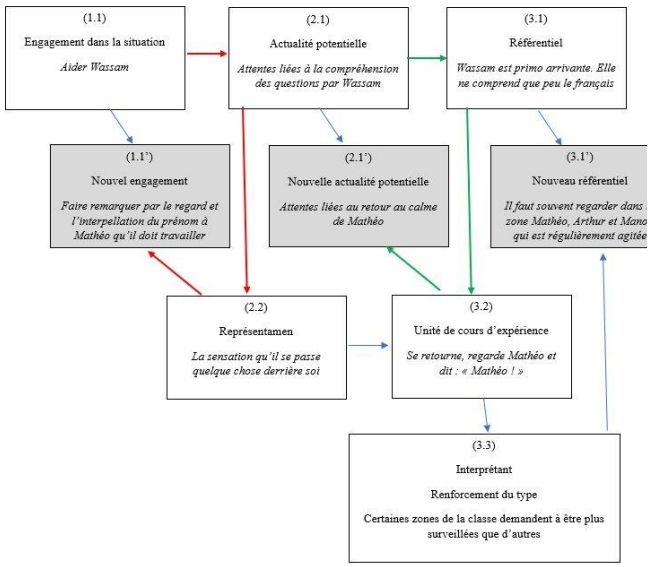


Figure 87 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 1 et 2)*

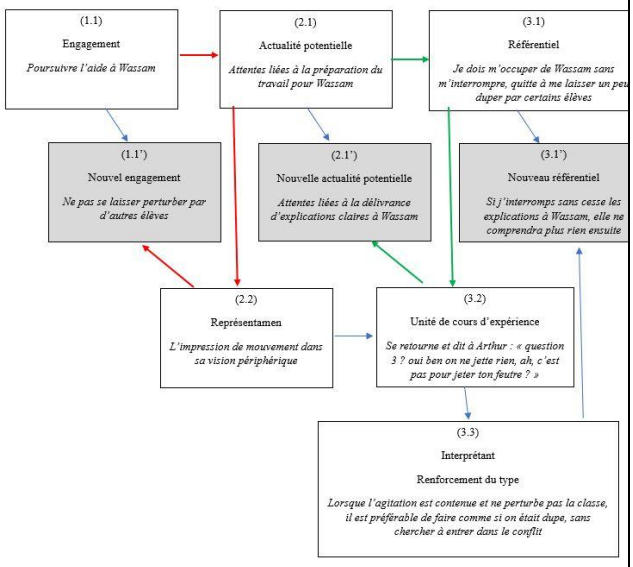


Figure 88 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 3 et 4)*

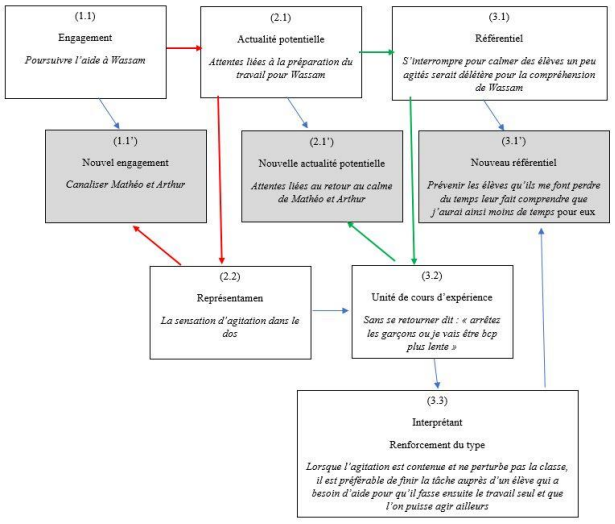


Figure 89 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 5 et 6)*

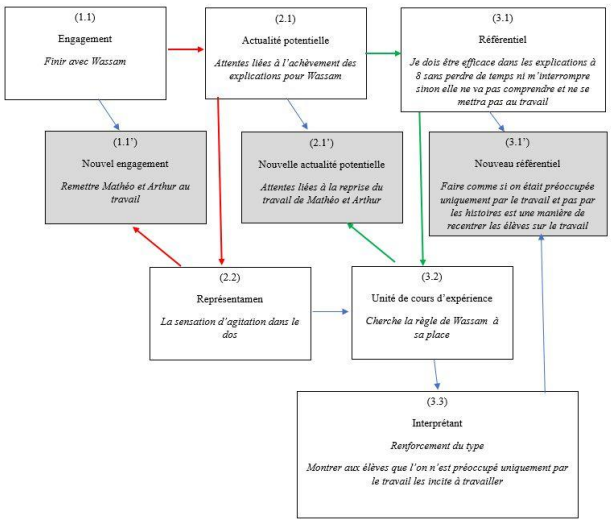


Figure 90 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 7 et 8)*

L'activité de Nadège est centrée sur l'aide à Wassam tout en gardant la conscience de la classe et en particulier des actions de Mathéo et d'Arthur en tête : « Certaines zones de la classe demandent à être plus surveillées que d'autres » [Extrait d'EAC].

Pendant cette CAC, les élèves travaillent en autonomie depuis un temps long. À ce stade, de notre point de vue de chercheure expérimentée, il y a un risque de relâchement de la concentration et de l'investissement des élèves. Nadège est consciente de ce risque et veut préserver autant que possible la dynamique de travail en place. Elle sait dès le début de la CAC qu'elle doit surveiller la zone où sont assis Mathéo et Arthur, puisqu'elle est une zone à risque entropique plus élevé qu'ailleurs dans la classe. En même temps, il est nécessaire du point de vue de Nadège que Wassam entre dans cette dynamique collective de travail afin qu'elle progresse et que Nadège soit ainsi à nouveau disponible pour d'autres élèves : « Lorsque l'agitation est contenue et ne perturbe pas la classe, il est préférable de terminer la tâche avec l'élève qui a besoin d'aide afin qu'elle puisse ensuite terminer le travail seule » [Extrait d'EAC]. Nadège doit mobiliser une didactique particulière pour cette élève à besoins particuliers, qui la contraint à se consacrer entièrement à elle et à sa compréhension des consignes en français. Elle met en place une forme de huis-clos pour protéger Wassam des distractions qui pourraient altérer sa concentration dirigée vers l'intégration des consignes.

9.1.4. Discussion de la CAC 6

La Configuration 6 correspond à un double couplage pour l'enseignante, à savoir : 1) un couplage de premier plan avec une élève en particulier qui a besoin d'être aidée et 2) un couplage d'arrière-plan à la classe qui travaille seule. L'enseignante peut instruire sur un temps long le travail de cette élève à besoins particuliers parce que le collectif travaille de manière autonome. Néanmoins, sa préoccupation d'arrière-plan se réactualise lorsque deux éléments du collectif semblent pouvoir mettre en danger la stabilité de la configuration.

Les préoccupations de Nadège relatives au contrôle des deux élèves se réactualisent ponctuellement sans que la préoccupation auprès de l'élève en difficulté ne s'estompe ni ne soit interrompue. Elle accompagne différemment le travail de ces trois élèves. Elle apporte à Wassam une aide qualitative sur un point donné : les consignes spécifiques à cette élève. Elle accompagne le travail des deux garçons en cherchant à les remettre au travail à distance. Dans ce dernier cas, son intention est d'endiguer à distance l'agitation naissante des élèves afin qu'ils reprennent leur travail avec plus de concentration.

Le tableau ci-après (Tableau 38) montre cette alternance :

Tableau 38 *Alternance des préoccupations types de Nadège durant la CAC 6*

	33,5 min						36 min
Préoccupations	Accompagner le travail de Wassam						Accompagner le travail de Mathéo et Arthur
	Prendre soin de Wassam		Prendre soin de Wassam		Prendre soin de Wassam		Encadrer le travail de Mathéo et Arthur
		Contrôler Mathéo et Arthur		Contrôler Mathéo et Arthur		Contrôler Mathéo et Arthur	

Le temps consacré ici à Wassam (2min20s) est bien supérieur à celui consacré à Mathéo et Arthur (10s) puisque la priorité de Nadège reste l'accompagnement de Wassam. Elle possède une forme de sensibilité au bruit environnant (« Ça se sent », « J'explique à Wassam tout en écoutant », « J'ai dû apercevoir ou j'ai dû entendre parce que ça s'entend » [Extraits d'EAC]) qui lui permet d'estimer si elle doit intervenir ou pas : « C'est pas clair, je fais comme si… » [Extrait d'EAC]) sans se substituer à son rôle auprès de Wassam : « Je continue avec Wassam qui attend » [Extrait d'EAC].

Nadège ne veut pas que son activité auprès de Wassam soit perturbée par des interruptions intempestives qui fragmenteraient son propos et le rendraient plus difficile à comprendre pour l'élève : « Arthur continue à s'agiter mais là je termine avec Wassam sinon elle ne comprend plus grand-chose » [Extraits d'EAC]. Elle crée une bulle privative en restant très près de Wassam, à sa hauteur, dos au reste de la classe et intercalée entre Wassam et les élèves agités. Wassam ne peut pas se retourner et entend très majoritairement la voix de Nadège, qui, par sa proximité et malgré sa voix qui reste dans un niveau sonore bas, domine les bruits de la classe. Wassam est ainsi isolée de l'agitation potentielle de la classe grâce au corps de Nadège. Cette dernière a simultanément conscience de l'agitation de Mathéo et d'Arthur, en utilisant sa sensibilité au bruit environnant. Elle sait que leur comportement risque de perturber la classe s'il prend de l'ampleur, d'autant plus que les élèves sont en travail autonome depuis un temps long. De ce fait, la dynamique de travail risque de se dégrader puisque la concentration des élèves est limitée dans le temps, en particulier lorsqu'ils sont en autonomie. Elle choisit donc de signifier à Mathéo et Arthur à bas bruit, par des interpellations brèves, qu'elle est toujours consciente de ce qui se passe dans la classe même si elle est de dos et occupée avec Wassam. Elle montre par son attitude (rester penchée vers Wassam, dos à la classe, n'engager aucune conversation avec d'autres élèves, en particulier pour les réprimander, raréfier ses interventions ou rester sur des prises de parole minimalistes d'un mot ou d'une phrase courte) que le travail prime, l'occupe prioritairement et que les conduites de reprise en main de la classe ne sont pas

une nécessité ou une urgence. Elle évalue à chaque instant le niveau d'agitation des élèves et la nécessité d'intervenir ou non, tout en restant concentrée sur son aide à Wassam. Une fois le travail pour cette dernière terminé, elle se dirige vers Mathéo et Arthur avec le questionnaire à la main et leur parle comme s'ils avaient toujours été au travail et l'attendaient : « J'arrive Arthur », « La question 3… Tu en es où ? » [Extraits de verbalisations en classe]. Elle fait comme s'ils n'avaient pas été agités tout en sachant qu'ils l'étaient : « Là je reviens comme si j'étais préoccupée par le travail. C'est une manière de montrer qu'on est là pour travailler et pas pour gérer les histoires ou entrer dans son histoire » [Extrait d'EAC]. L'enseignante n'est pas dupe de ce qui s'est passé dans son dos ; en privilégiant l'aide à Wassam, elle a prolongé la concentration de la classe, qui n'était pas distraite par une reprise en main à voix haute du travail de Mathéo et d'Arthur.

Ces modalités permettent à Nadège de maintenir (pour Wassam) ou de faire entrer (pour Mathéo et Arthur) les élèves dans son monde propre. Le schéma ci-dessous montre les intersections entre les mondes propres des acteurs. Les couleurs correspondent aux acteurs (bleu pour Arthur, vert pour Mathéo, rouge pour Wassam. Le cerclage noir correspond plutôt à Nadège même si les couleurs ont été maintenues à l'intérieur de l'ovale noir pour indiquer que les préoccupations de l'enseignante restent dirigées vers tel ou tel élève. Les préoccupations de Wassam ont été établies par inférence de son comportement puisqu'elle n'a pas participé aux EAC.

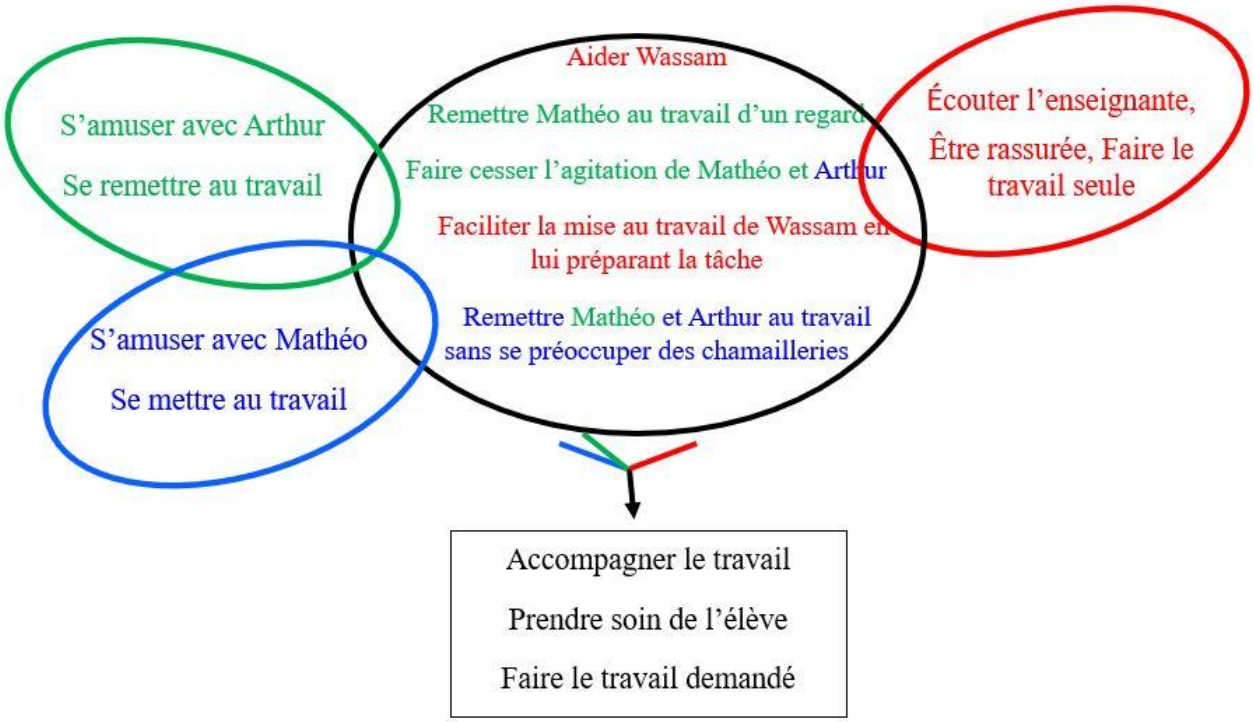


Figure 91 *Intersections des mondes propres des acteurs*

Au fur et à mesure que la configuration se déploie, les élèves entrent ou se maintiennent dans le monde propre de Nadège. Ils s'approprient sa culture propre jusqu'à la faire leur. En inférant sur

l'attitude de Wassam, nous voyons qu'elle fait le travail demandé dès que Nadège s'éloigne d'elle. Mathéo dit qu'il se remet au travail. Quant à Arthur, il sait qu'il doit faire le travail même s'il a envie de s'amuser. Il se remet finalement à travailler lorsque Nadège s'approche de lui. La CAC suivante nous montrera que cette remise au travail a été fugace et parcellaire et que Nadège a dû utiliser une autre modalité d'action pour le faire travailler de façon plus durable.

9.2. CAC 7 : Protéger la stabilité de l'activité collective

9.2.1. Situation de la CAC 7 dans la séance de français



Figure 92 *Repérage temporel de la CAC 7 lors de la séance de géographie en classe de 4ème avec Nadège*

La CAC 7 débute lorsque Nadège vient s'asseoir sur la table de Mathéo, à la place laissée libre à côté de lui. Les élèves sont au travail individuel sur le questionnaire de *l'Avare* depuis 24 minutes.

Le paragraphe qui suit est une description de l'activité de Nadège durant les quatre minutes qui séparent la fin de la CAC 6 du début de la CAC 7 et afin de contextualiser la CAC 7. Durant ce temps, Nadège a fait le tour de la classe pour estimer l'avancement du travail de chacun et aider les élèves qui le demandaient. Elle a ensuite pris la parole durant une minute devant la classe pour lister les questions terminées par les élèves (questions 1 et 2) et cibler les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension ou de méthodologie concernant la question 3, Nadège s'étant rendue compte que plusieurs élèves étaient bloqués sur cette question durant sa déambulation précédente dans la classe. Pendant ce point méthodologique, elle veut répondre à Mathéo qui lève la main indiquant qu'il n'a pas compris la question. Au moment où Nadège commence à s'adresser à Mathéo, ce dernier, au lieu d'écouter l'enseignante, se retourne vers Arthur pour l'insulter. L'injure est inaudible à l'enregistrement. Aussi, nous inférons cette affirmation grâce à la réaction de Nadège qui reproche à Mathéo son impolitesse. Elle dit à Mathéo en croisant les bras sur sa poitrine : « Bon, quand tu arrêteras de régler tes comptes avec Arthur et que tu seras poli, je viendrai te répondre ». Elle donne la parole à Lindsay qui a demandé une validation puis les élèves se remettent au travail. Nadège passe entre le mur et la première colonne de table (Mathéo et Arthur se trouvant aux troisième et quatrième rangs de cette colonne), répond à un élève du premier rang, en se retournant une fois vers Mathéo et Arthur.

La CAC 7 débute lorsque Nadège s'assoit sur la table de Mathéo et dit à Marie, une élève située à l'opposé de la classe et qui lève la main : « Attends, je fais surveillante deux minutes…Mais à distance, ça peut peut-être marcher Marie…Dis-moi ». En même temps, Nadège dit à voix plus basse à l'adresse de Mathéo : « Arrête Mathéo…pénible ». Elle interagit depuis sa place **(Photo 93)** avec dix élèves sous forme de treize interventions et donne une information à la classe : « N'attendez pas pour continuer que j'ai regardé et que j'ai validé vos réponses comme Arthur tout à l'heure, vous continuez. D'accord ?... Demain, on va encore y passer un petit peu de temps ». Elle ne parle pas avec Mathéo ou Arthur sauf à la fin de la CAC ; Mathéo lève la main, Nadège le regarde et dit **(Photo 94)** : « Tiens, t'as besoin de moi ! ». Mathéo dit : « Du coup Madame, la question 3, c'est quoi ? ». Nadège répond : « Que ressent Harpagon ? …Tout ça *(en montrant un paragraphe sur la feuille de Mathéo),* ça nous montre qu'il est dans quel état ? Qu'il ressent quel genre de chose ? ». Mathéo montre le texte d'étude et dit : « Et ça, je dois chercher là-dedans ? ». Nadège répond : « Non…tu le sais ».

Nadège reste quelques instants en silence, deux élèves lèvent la main. Elle leur dit de souligner ce qu'ils ne comprennent pas et de passer à la partie 2 qui, dit-elle est beaucoup plus facile. La CAC 7 s'achève au bout des quatre minutes qu'a duré l'arrêt de Nadège à côté de Mathéo et qu'elle se lève en disant à voix audible uniquement pour les élèves à côté d'elle, à savoir Mathéo, Arthur et sa voisine : « Bon, c'est bon ? … Vous arrêtez de vous chamailler… Je peux faire mon travail ? … Ou il faut que j'embauche une baby-sitter ? » Elle s'éloigne et s'arrête vers Wassam.

Les photographies ci-dessous correspondent aux UE 2 et 12 du tableau ci-après :



Figure 93 *Nadège est assise vers Mathéo et accompagne les autres élèves à distance*



Figure 94 *Nadège répond à Mathéo qui lève la main*

Nadège est restée entre Mathéo (pull vert, manches noires) et Arthur (Pull à capuche blanc) pendant les quatre minutes que dure la configuration. Elle est physiquement proche d'eux mais

n'interagit pas avec eux. Elle utilise sa voix pour répondre à des élèves ou pour en interpeller d'autres, afin de savoir si ça va, où ils en sont ou s'ils ont compris. Elle guide également la classe dans son travail en leur indiquant de continuer le travail sur la partie suivante même s'ils bloquent sur une question de la première partie du questionnaire.

9.2.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Tableau 39 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressages durant la CAC 7, de t=40min à t=44min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Nadège dans la classe	Adressage
40 min	1.S'assied à côté de Mathéo (Signe 1)	Ramener le calme vers Mathéo et Arthur	Vers Mathéo	AI
40min15s	2. Répond à distance à Marie (Photo 1) (Signe 2)	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
40min35s	3. Demande à Jules s'il s'en sort	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
40min38s	4. Répond à Paul	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AIc
41min	5. Répond à Lilou	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
41min30s	6. Donne une indication à Noah	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AIc
42min	7. Aide Manon à comprendre la notion de personnification	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
42min10s	8. Dit à un élève : « je ne sais pas »	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
42min50s	9. Demande à Wassam si c'est bon	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
43min	10. Répond à Jules	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
43min10s	11. Dit à Marie : Marie, tu peux le laisser en autonomie, je crois que ça va aller »	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
43min20s	12. Dit à Mathéo : « Tiens t'as besoin de moi » et répond à sa question (Photo 2)	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
43min25s	13. Interpelle Sophie pour qu'elle se dépêche	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
43min55s	14. Donne un conseil à Nathan pour qu'il ne reste pas bloqué sur une question	Accompagner les autres élèves à distance	Vers Mathéo	AI
44min10s	15. Dit à Mathéo et Arthur : « Bon, c'est bon, vous arrêtez de vous chamailler…Je peux faire mon travail…Ou faut que j'embauche une baby-sitter ? » et quitte sa place	Signifier à Mathéo et Arthur qu'ils doivent rester concentrés	Vers Mathéo	AI

Durant cette configuration, Nadège est statique mais présente à la classe par la voix. Les élèves sont en travail autonome depuis presqu'une demi-heure. Nadège se tient droite, elle observe la classe, réactive le dynamisme de certains en les interpellant : « C'est bon, Wassam ? », « Sophie…dépêche-toi ! » ou en leur donnant des conseils : « Noah, tu soulignes ce que tu ne comprends pas et tu passes à la suite » [Extraits de verbalisations en classe]. Elle guide le travail des élèves par des adressages individuels ou de la classe grâce à un double adressage, qu'elle utilise à deux reprises, en complétant son propos adressé à Paul ou à Noah par des consignes générales destinées à maintenir les élèves au travail : « N'attendez pas que je vienne valider », « Passez à la partie 2 qui est beaucoup beaucoup plus facile ». Ces doubles adressages à distance, puisqu'elle est maintenue statique par son activité de surveillance silencieuse de Mathéo et d'Arthur, participe à la prolongation autant que possible du travail collectif. Nous voyons les élèves continuer à écrire et ne pas discuter entre eux.

Tableau 40 *Composantes de l'activité de Nadège, de Mathéo et d'Arthur lors de la CAC 7*

Composante de l'activité de l'enseignant		**Composante de l'activité de l'élève**	
Données de l'EAC	Préoccupations		**Données de l'EAC**
Le corps fait barrière mais par la voix je continue à répondre aux autres. Je le fais souvent m'asseoir sur la table à côté d'un élève parce qu'il suffit de ça pour qu'il se calme. Arthur n'est pas très courageux. Donc quand je vais m'asseoir à côté, il se calme vite. Là, je reprends le contrôle finalement. Je ne suis pas moins sereine. C'est juste en fait que j'essaie de ne plus m'énerver ni crier dans tous les sens parce que finalement c'est moi qui suis plus énervée qu'eux à la fin de l'heure. Maintenant la priorité c'est ramener le calme ici et continuer quand même le cours pour les autres qui n'y sont pour rien	Faire barrière aux chamailleries de Mathéo et Arthur Reprendre le contrôle sur la situation Continuer le cours pour le reste de la classe	Travailler Finir le questionnaire Travailler Se sentir bien	Mathéo - La prof vient s'asseoir vers moi pour qu'on se calme. Du coup, je dois faire le travail et Arthur me cherche plus. Je me dis qu'il faut que je finisse le questionnaire. Elle est juste à côté de moi. **Arthur** -Je me sens bien. Mme L elle est gentille. C'est juste qu'elle avait vu qu'on s'amusait. Elle nous fait travailler, c'est normal.

La dynamique collective de travail est en place dans la classe mais a besoin d'être préservée puisqu'elle est installée depuis un temps long. Nadège veut que les élèves restent concentrés et ne se

découragent pas devant une question plus difficile qu'une autre, qui arrive de surcroît en fin de séance, alors que les élèves peuvent fatiguer. Elle est consciente de cet abandon potentiel voire inéluctable de la tâche. Face à ce constat, elle tente : 1) de rassurer les élèves ; « ne restez pas bloqués sur une question », 2) de les encourager ; « Passez à la partie 2 qui est beaucoup plus simple », 3) de leur donner une perspective afin qu'ils ne soient pas frustrés de terminer l'heure sans avoir de réponse à leurs questions ; « Demain, on va encore y passer un petit peu de temps, 4) de se rendre disponible à distance ; « le corps fait barrière mais par la voix, je continue à répondre aux autres » [Extraits de verbalisations en classe ou d'EAC].

En même temps, elle est consciente que l'agitation de Mathéo et Arthur doit cesser pour eux et pour préserver la stabilité de la configuration : « Quand je vais m'asseoir vers lui, il se calme vite ». Elle ne veut pas déstabiliser la classe en s'énervant à distance mais est consciente de la nécessité d'étouffer le foyer d'agitation. Elle attend d'avoir apporté suffisamment d'aide individuelle en allant vers les élèves qui en ont le plus besoin. Une fois que Nadège voit que la classe est au travail et a moins besoin d'elle : « C'est un moment où la classe a moins besoin de moi. Il y a moins de questions », elle contrôle les élèves agités en occupant l'espace entre eux : « Je reprends le contrôle finalement », « Maintenant, la priorité c'est ramener le calme ici et continuer quand même le cours pour les autres qui n'y sont pour rien ». [Extraits d'EAC]

Ces actions permettent à Nadège et aux élèves agités d'avoir des préoccupations progressivement convergentes et en direction du travail. Dès que l'enseignante est assise près de Mathéo et devant Arthur, ils n'ont pas d'autre choix que de travailler, le comprennent et le font : « Je me dis qu'il faut que je finisse le questionnaire. Elle est juste à côté de moi » [extrait d'EAC de Mathéo]. « Je me sens bien. Mme L., elle est gentille. C'est juste qu'elle avait vu qu'on s'amusait. Elle nous fait travailler, c'est normal » [Extrait d'EAC d'Arthur].

9.2.3. Dynamique de l'activité de l'enseignante

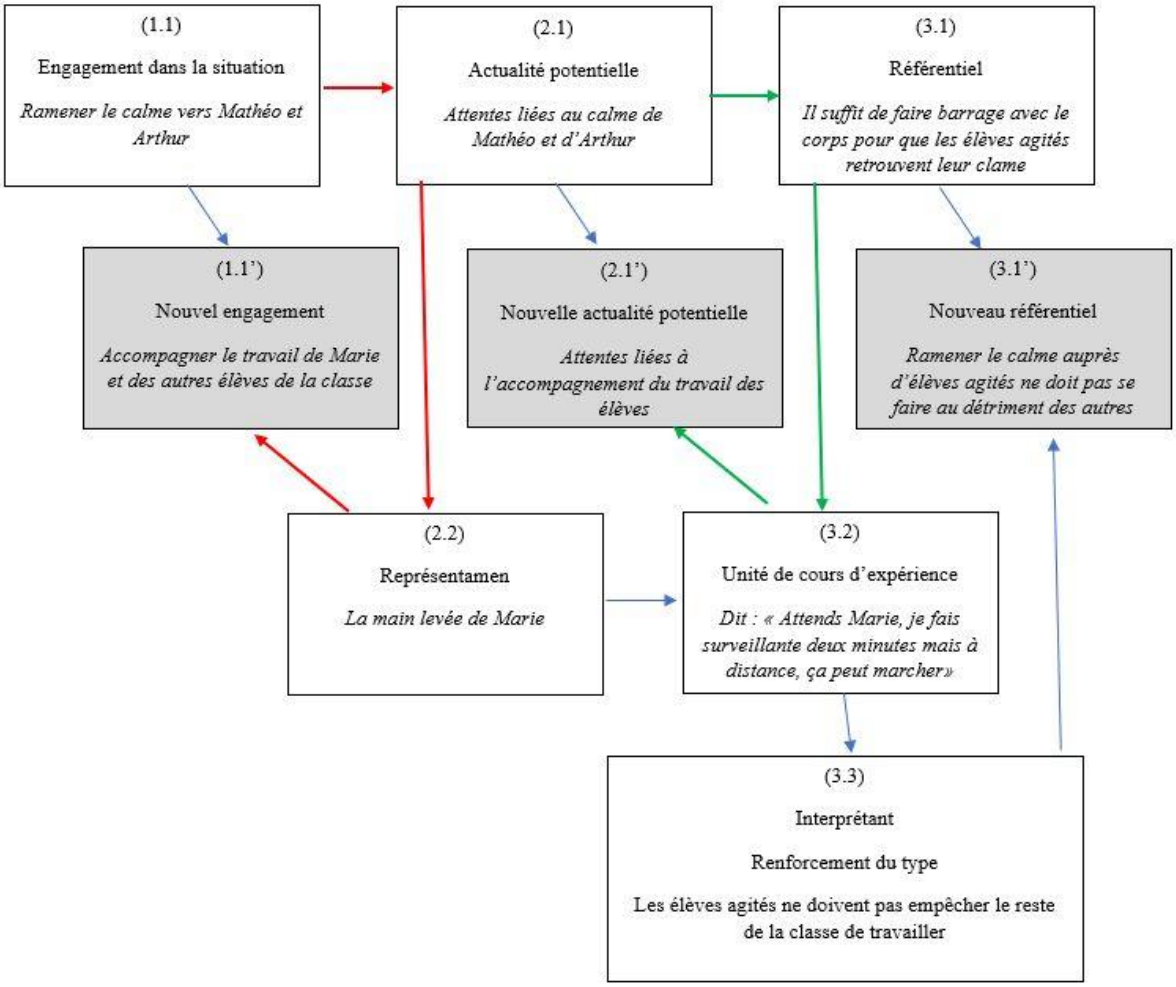


Figure 95 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=40min à t=44min (signes 1 et 2)*

Nous ne présentons ici que deux signes de l'activité de Nadège. L'enseignante nous a donné une réponse globale à la situation existant dans cette configuration. Il s'agit, dans toutes les interactions qu'elle a avec les élèves, de les accompagner dans le travail. Sa préoccupation ne change pas ; seuls les élèves à qui elle s'adresse changent puisqu'elle interagit avec dix élèves différents.

La transformation de l'activité de Nadège montre qu'une fois libérée de la préoccupation de ramener le calme auprès de Mathéo et Arthur grâce à sa position stratégique à côté d'eux, elle se consacre à l'accompagnement du travail des élèves. Sa préoccupation redevient exclusivement l'accompagnement de la classe au travail, sans une autre préoccupation sous-jacente qui était de contrôler Mathéo et Arthur à bas bruit (CAC 6). Tout le monde travaille, Nadège reprend le cours de son activité d'accompagnement et d'étayage. Elle peut ainsi prendre du temps avec Manon qui est derrière Arthur pour lui expliquer une figure de style, lui donner un exemple, s'assurer qu'elle a compris. La classe étant silencieuse, il n'y a plus de barrage qui l'empêcherait de parler à distance (raisonnable) d'une élève sans hausser le ton et sans déranger le reste de la classe.

9.2.4. Discussion de la CAC 7

Dans cette configuration, l'enseignante parvient à contrôler deux élèves tout en accompagnant à distance dix élèves, et plus globalement en maintenant la viabilité de la forme de travail mobilisée. L'enseignante est occupée à protéger la dynamique collective de travail d'éléments perturbateurs, potentiellement aptes à déstabiliser l'ordre de la classe.

Contrairement à la configuration 6 caractérisée par un couplage de premier plan avec une élève particulière sur des enjeux cognitifs et en arrière-plan sur le maintien de la dynamique de travail, la configuration 7 met en lumière un couplage de premier plan avec deux élèves qui se sont montrés ostensiblement perturbateurs auparavant et depuis un temps suffisamment long (Nadège a averti Mathéo et Arthur depuis le début de la CAC 6, soit à t=37min). Cette agitation peut potentiellement mettre en danger la viabilité et la stabilité de la configuration. Jusque-là, elle ne mettait pas en danger la concentration de la classe, si ce n'est celle de la voisine directe d'Arthur qui a subi les taquineries de ce dernier pendant quelques instants. Cependant, cette élève s'est remise au travail très vite puisqu'Arthur a vite délaissé ses provocations envers elle pour se concentrer sur son interaction avec Mathéo. Nadège sait qu'elle a suffisamment étayé le travail individuel des élèves : les doigts levés sont moins fréquents, elle a fait plusieurs fois le tour de la salle pour regarder réellement le travail accompli par chacun et a donné des consignes collectives sur les potentiels points d'achoppement repérés par elle. Malgré son état statique, le couplage à la classe reste au premier plan. En effet, la proximité physique de l'enseignante qui s'assoie sur la table d'un des deux élèves et juste en face du second permet de faire passer le couplage à ces élèves au second plan et d'accompagner à distance plusieurs élèves sur des enjeux cognitifs. En s'adressant à distance à la moitié des élèves de la classe, qu'ils l'aient sollicité ou que ce soit Nadège qui les sollicite, elle fabrique une fenêtre de communication avec les autres élèves, viable, acceptable, utile et efficace pour maintenir la classe au travail. Se faisant, elle remplit en même temps et tout au long de la configuration son rôle de sentinelle silencieuse. Il s'agit ici d'un geste professionnel complexe, à l'équilibre fin. Son activité consiste à isoler Mathéo et Arthur du reste de la classe voire de l'activité de cette dernière : Nadège ne parle pas à ces deux élèves et ne les regarde pas. En même temps, elle établit des connexions avec un nombre important d'élèves dispersés dans la classe, pour les accompagner dans le travail. Elle ne réintègre Arthur et Mathéo dans l'activité de la classe qu'à la fin de la configuration, lorsque Mathéo pose une question sur le texte, que Nadège lui répond brièvement puis qu'elle demande aux deux élèves si elle peut recommencer à faire son travail : enseigner. Avec ce geste professionnel prépondérant, Nadège protège la dynamique de travail de la perturbation générée par les élèves agités ou de l'abandon de la part du reste de la classe.

9.3. CAC 8 : Profiter de la mise au travail du collectif pour raccrocher un élève particulier

9.3.1. Situation de la CAC 8 dans la séance de géographie

Cette configuration apparaît durant la séance à la date t=1min et se termine à t=5min.

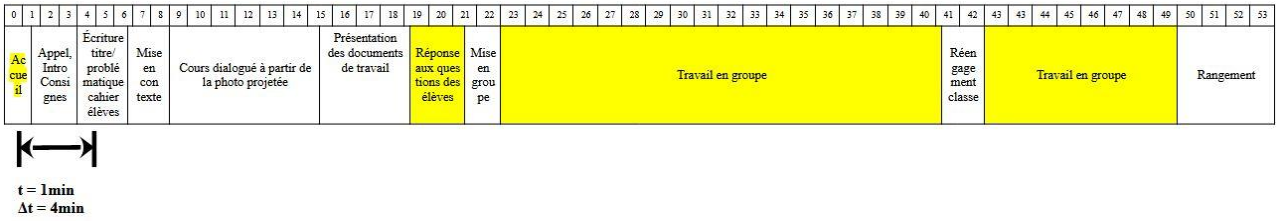


Figure 96 *Repérage temporel de la CAC 8 lors de la séance de géographie en classe de 5ème avec Pierre*

Cette dernière configuration concerne la mise au travail d'un élève particulier alors que le reste de la classe y est déjà. Elle diffère de la CAC 5 en cela que la dynamique de travail n'a pas besoin (de l'avis de l'enseignant et suite à notre analyse des EAC) d'être maintenue. Cette CAC a été placée en fin de la partie « Analyses de données » car dans ce cas précis, la classe est entrée immédiatement dans une dynamique collective de travail grâce à une activité ritualisée. Il ne s'agit plus ici d'installer, de maintenir ou encore de protéger une dynamique de travail mais bien de l'utiliser pour engager un élève.

Cette dernière configuration débute lorsque Pierre prend la parole pour obtenir le calme **(Figure 97)** alors que les élèves sont entrés en classe depuis une minute. Il les salue de façon formelle : « Bonjour à tous » alors que les élèves sont debout et suffisamment silencieux pour lui permettre cette salutation collégiale. Après avoir fait l'appel par un comptage rapide du nombre d'élèves présents et une validation par la classe de l'élève absent, il évacue promptement une question qui risque d'arriver de façon récurrente durant la mise en route de la dynamique de travail. Cette question lui a déjà été posée une première fois par un élève à l'entrée en classe. Pierre présente le travail à effectuer durant l'heure, rappelle la méthodologie de présentation du cahier des élèves **(Figure 98)** et distribue le document de travail. Il demande ensuite aux élèves de copier dans leur cahier ce qu'il va afficher au tableau (titre et problématique du nouveau chapitre).

L'ensemble des tâches présentées ci-dessus constituent un rituel auquel les élèves sont habitués. En effet, dans la seconde minute de la configuration, Pierre dit à quatre reprises « Comme d'habitude ». Ensuite, au cours de la troisième minute de la configuration, Pierre utilise à deux reprises le mot toujours : « On est toujours en géographie » puis « On est toujours dans le thème 1 ».

Les élèves sont au travail. Pierre se tait, circule dans les rangs et constate que Timéo n'écrit pas. Il s'arrête vers lui et l'interpelle : « Timéo, tu attends quoi ? Tu vas être encore en retard… » **(Figure 99)**. Il reste à proximité de Timéo **(Figure 100)** jusqu'à ce que celui-ci se mette à écrire. La

configuration se termine lorsque Timéo copie et que Pierre va s'asseoir sur une table, son regard parcourant la classe.

Les photographies ci-dessous correspondent aux UE 1,7, 11, 12 du tableau suivant :



Figure 97 *Pierre salue les élèves*



Figure 98 *Pierre remontre le rituel de présentation*



Figure 99 *Pierre s'adresse à Timéo*



Figure 100 *Pierre circule à proximité de Timéo*

9.3.2. Analyse locale des cours d'expérience des acteurs

Le récit réduit de l'activité de Pierre durant cette configuration d'activité est présenté ci-après :

Tableau 41 - *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre et adressage durant la CAC 2 soit de t=1min à t=5min*

Horodatage	Unité élémentaire U	Préoccupations E	Position de Pierre dans la classe	Adressage
1 min	1.Demande aux élèves de rester debout (photo1), [signe 1]	Faire respecter le rituel de début de cours	Devant le tableau	AC
1min10s	2.Demande le silence [signe 2]	Faire en sorte que les élèves soient silencieux	Devant le tableau	AC
1min20s	3.Dit : « Bonjour à tous »	Saluer les élèves de façon collégiale pour signifier le début de la séance	Devant le tableau	AC
1min30s	4.Compte les élèves et repère les absents	Débuter rapidement le cours	Devant le tableau	AC
1min40s	5.Répond à la question de Samuel en indiquant que l'évaluation sera rendue la semaine suivante [signe 3]	Répondre à la question de Samuel pour éviter qu'elle ne se renouvelle et fasse perdre du temps	Devant le bureau de l'enseignant	AC
1min55s	6.Annonce le début d'un nouveau chapitre [signe 4]	Débuter rapidement le travail	Devant le tableau	AC
2min16s	7.Remontre la présentation attendue du document dans le cahier (photo 2) [signe 5]	Rappeler le rituel de présentation	Devant le tableau	AC
2min30s	8.Distribue la fiche de travail à chaque élève [signe6]	Débuter le travail	Entre les rangs	PA
3min20s	9.Affiche le titre du nouveau chapitre	Débuter le travail	Entre le tableau et le bureau	AC
3min50s	10. Demande aux élèves de noter dans leur cahier ce qui est écrit au tableau (titre, sous-titre, problématique	Mettre la classe au travail	Devant le tableau	AC
4min45s	11.Demande à Timéo ce qu'il attend pour copier ce qui est inscrit au tableau (photo 3) [signe 7]	Demander à Timéo de copier la leçon	Vers Timéo	AI
5min	12. Circule dans le rang de Timéo en silence (photo 4)	Rester à proximité de Timéo pour l'inciter à copier la leçon	Vers Timéo	PA

Pierre sent la classe agitée. Les élèves sont entrés de façon désordonnée et brusque pour certains (Timéo pousse l'élève devant lui en allant à sa place). Les élèves s'installent derrière leur table et s'assoient pour certains. Pierre leur demande de rester debout : « Il m'arrive de les laisser 2 minutes debout en attendant le silence quand je les sens super énervés… que je sens que je n'arrive pas à avoir 3 secondes de silence. Ils le sentent eux-mêmes, ça leur permet de se poser » [Extrait d'EAC]. Son ton et sa posture très calmes contrastent avec l'ambiance de la classe. Une fois le calme

installé, Pierre ne veut pas perdre de temps. Il évacue la question de Samuel puisqu'elle concerne toute la classe et va être à nouveau posée par d'autres élèves : « Mon intention, c'est que le cours commence le plus vite possible… histoire qu'il n'y ait pas de diversion… sauf cet élève qui m'a posé une question parce que je sais que si je ne réponds pas, je vais avoir 5 ou 6 fois la question » [Extrait d'EAC]. Pierre présente ensuite rapidement les consignes et la méthode de présentation en répétant plusieurs fois « comme d'habitude » parce que : « c'est le rituel… on fait toujours comme ça lors d'un nouveau chapitre » [Extrait d'EAC].

Pierre projette le titre, distribue le document à coller et demande à la classe de copier ce qu'il y a au tableau. Alors que depuis le début de la CAC, Pierre utilise un adressage collectif (AC), une fois que tous les élèves écrivent dans leur cahier, il se déplace et est silencieux. Lorsqu'il passe vers Timéo qui ne copie pas, il s'adresse à lui à voix basse : « il n'a pas commencé à copier son titre. Il va être en retard. Je lui rappelle… c'est une sorte de rappel à la loi…Tu es en classe, tu copies le titre » [Extrait d'EAC].

Nous avons fourni ci-dessous au lecteur les cours d'expérience de Pierre et de Timéo pour lui éviter d'aller les chercher dans les Annexes. Il nous apparaît en effet que dans le cas de cette CAC, la dynamique d'activité est telle qu'elle nécessite un accès direct aux representamen et au référentiel de connaissances de l'enseignant et de l'élève afin de mieux comprendre ce qui se joue ici.

9.3.2.1. Composantes du signe hexadique Pierre 56 nov21 CAC 2

Tableau 42 *Cours d'expérience de Pierre de t = 1min à t = 5min*

Signe 1 t = 1min
E – Saluer la classe A - Attentes liées à l'attention de la classe vis-à-vis de la salutation de l'enseignant S – Ritualiser l'entrée en classe en restant debout pour se saluer permet de focaliser la classe sur la séance à venir R – L'agitation et le bruit de la classe U – Se place devant le tableau et dit : « un peu de silence, je ne vous ai pas dit de vous asseoir » I – Lorsque les élèves sont très énervés, prendre le temps de se saluer et de faire silence quelques secondes
Signe 2 t = 1min10s
E – Débuter la séance A - Attentes liées au calme dans la classe et à l'attention des élèves S – Insister sur le rituel de mise en route de la séance permet de focaliser la classe sur la séance à venir R – La persistance de l'agitation dans la classe U – Se place devant le tableau et dit : « un peu de silence, je ne vous ai pas dit de vous asseoir I – Lorsque les élèves sont très énervés, prendre le temps de se saluer et de faire silence quelques secondes focalise les élèves sur la séance qui débute
Signe 3 – t = 1min40s
E – Répondre à la question de Samuel A - Attentes liées au début rapide du cours S – Samuel a posé une question qui risque de revenir plusieurs fois par la suite et par d'autres élèves R – La question de Samuel sur l'évaluation U – Se place devant le tableau et dit : « donc, il y en a qui m'ont demandé pour l'évaluation, je n'ai pas encore corrigé. Je vous la rends la semaine prochaine, promis ! » I – Répondre à la classe à une question individuelle qui concerne tous les élèves évite que la question soit reposée et fasse perdre du temps au démarrage de la séance

Signe 4 – t = 1min55s
E – Commencer le cours le plus vite possible A – Attentes liées au démarrage du cours S – Commencer le cours le plus vite possible évite les diversions R – Les élèves debout à côté de leur chaise et presque silencieux U – Dit : « sortez vos affaires, on va commencer un nouveau chapitre » I – À part dans de rares circonstances, il est préférable de ne pas répondre aux questions individuelles avant de mettre la classe au travail afin d'éviter l'agitation collective
Signe 5 – t = 2min16s
E – Donner des consignes et des documents clairs et précis A – Attentes liées au respect des consignes de présentation du chapitre S – Il est nécessaire de présenter rapidement les consignes de travail pour engager la classe dans le travail R – L'attente des élèves U – Regarde la classe et dit : « aujourd'hui, on va commencer un nouveau chapitre, donc je vais vous montrer ce que j'attends de vous » I – Plus les consignes sont claires et précises, plus la majorité de la classe va se mettre rapidement au travail
Signe 6 – t = 2min30s
E – Laisser les élèves copier le titre et la problématique du nouveau chapitre dans leur cahier A – Attentes liées à la mise au travail des élèves S – L'affichage du titre et de la problématique au tableau R – Instaurer un rituel dans la présentation du cahier permet de gagner du temps et d'éviter les répétitions de consignes lorsque les élèves se mettent au travail de copie dans le cahier U – Circule dans les rangs et dit : « comme d'habitude » aux élèves qui demandent comment présenter la page du cahier I – Il est inutile de rappeler les consignes de présentation si celles-ci sont ritualisées. Il suffit de leur rappeler que les règles ne changent pas
Signe 7 – t = 4min45s
E – Mettre Timéo au travail A – Attentes liées à l'implication de Timéo dans l'application de la consigne S – Timéo est un élève peu scolaire, peu intéressé par l'école. Il a régulièrement besoin de rappel à l'ordre R – L'absence d'écriture dans le cahier de Timéo I – Rappeler la loi aux élèves peu investis dans le travail fait partie du travail courant de l'enseignant afin que chacun se mette au travail et ne décroche pas vis-à-vis du travail en classe

La préoccupation de Pierre en début de CAC, qui est aussi le début de la séance est de mettre la classe rapidement au travail. Pour cela, il utilise le rituel d'accueil comme un moyen de focaliser la classe sur la séance à venir. Il prépare ainsi les élèves à entrer dans une attitude de travail en leur faisant vivre une situation qu'ils connaissent et qu'ils peuvent associer aux séances précédentes et au travail.

Il évacue toutes les perturbations comme les questions que lui posent certains élèves : « c'est un micro ? », « on va faire quoi aujourd'hui ? » Il ne s'intéresse pas aux individus et à leur questionnement ou leur posture (agitée ou non). Il considère la classe comme une entité qu'il doit préparer à travailler.

Le rituel d'accueil est suivi du rituel de présentation du cahier. Pierre puise dans son référentiel la connaissance : « Instaurer un rituel dans la présentation du cahier permet de gagner du temps et d'éviter les répétitions de consignes lorsque les élèves se mettent au travail de copie dans le cahier ». Il sait que cette façon d'agir va focaliser un peu plus et rapidement les élèves vers le travail à venir.

9.3.2.2. Composantes signe tétradique élève

Tableau 43 *Cours d'expérience de Timéo de t = 1min à t = 5 min*

Signe 1 – t = 2 min
U – Discute avec sa voisine en riant E – Discuter R – La voisine qui est en train de s'installer et me regarde I – Discuter ou s'amuser avec les autres est agréable
Signe 2 – t = 4min
U – Ouvre son cahier, colle la fiche et attend E – S'amuser avec son voisin R – La présence de son voisin I – S'amuser avec un copain occupe pendant les cours
Signe 3 – t = 4min45s
U – prend un stylo et se met à écrire dans son cahier E – Copier la leçon R – La présence et la remarque de l'enseignant I – Quand l'enseignant vient près d'un élève pour lui dire de copier la leçon, il faut le faire

Timéo est, comme l'avait remarqué Pierre, peu enclin à travailler. Grâce à la présence de l'enseignant près de lui, il cesse d'essayer de s'amuser ou de discuter avec son voisin et se met au travail.

Tableau 44 *Composantes de l'activité de Pierre et de Timéo lors de la configuration*

Composante de l'activité de l'enseignant		Composante de l'activité de l'élève	
Données de l'EAC	Préoccupations		Données de l'EAC
Mon intention, c'est que le cours commence le plus vite possible histoire qu'il n'y ait pas de diversion	Mettre la classe au travail	Discuter	Je discute. Je regarde derrière moi si je peux m'amuser un peu avec les autres, j'aime bien
Je constate que Timéo qui n'est pas un élève très intéressé par les cours, n'a pas encore commencé à copier. En passant à côté de lui, je lui fais un petit rappel à la loi	Mettre Timéo au travail	S'amuser	J'étais en train… j'étais avec mon voisin on s'amusait un peu
C'est une sorte de rappel à la loi… tu es en classe, tu copies le titre.	Laisser copier l'entête aux élèves	Copier l'entête de la leçon	Je me suis dit qu'il fallait que j'écrive la leçon quand le prof me le dit… et du coup j'ai écrit

L'analyse des deux cours d'expérience de Pierre et de Timéo, réalisée de façon synchrone permet de repérer les convergences ou les divergences de préoccupations à chaque instant t considéré ainsi que l'évolution des préoccupations des acteurs durant la même durée. Ainsi, au début de la CAC, Pierre et Timéo ont des préoccupations divergentes : l'un souhaite mettre la classe au travail lorsque l'autre préfère discuter. Au fur et à mesure de la CAC et alors que la majorité des élèves travaille, la préoccupation liée à la classe passe au second plan pour Pierre qui s'intéresse aux individus et en particulier à ceux qui ne sont pas entrés dans la dynamique collective de travail. Il connaît Timéo, s'attend à ce qu'il ne se mette pas spontanément au travail. Pierre ne ressent pas de sentiment désagréable face à cette situation : « Je ne vais pas dire que je suis déçu parce que malheureusement je m'y attends. Mais je me dis presque…à la limite… c'est le job… Je fais le boulot…Il n'a pas commencé à copier son titre, il va être en retard, je lui rappelle » [extrait d'EAC]. Sa préoccupation

est liée à l'attention à porter à Timéo du fait de la connaissance du profil de cet élève. Cette activité de l'enseignant induit de la part de Timéo une implication dans la tâche à exécuter : « Je me suis dit qu'il fallait que j'écrive la leçon quand le prof me le dit… et du coup j'ai écrit » [Extrait d'EAC].

L'activité de Pierre (demander à Timéo de copier la leçon puis rester à proximité de lui) a ainsi pour conséquence de faire progressivement converger les préoccupations de Timéo vers celles de Pierre jusqu'à aboutir à la même préoccupation « copier ou laisser copier l'entête de la leçon ».

9.3.3. Dynamique de l'activité de l'enseignant

La transformation des composantes significatives de l'activité de Pierre durant la CAC 8 est présentée ci-dessous :

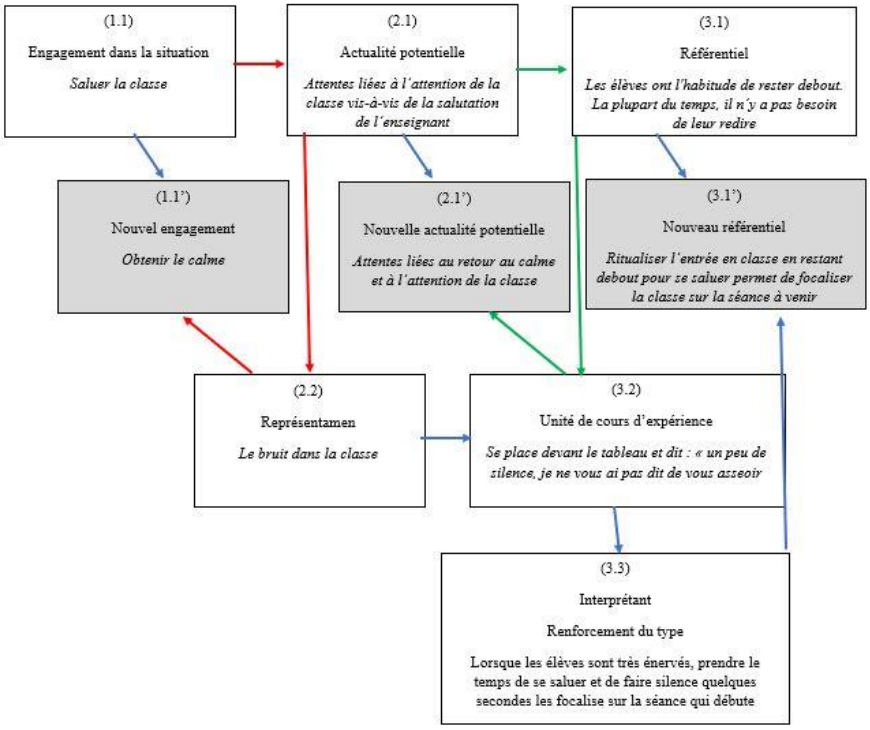


Figure 101 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=1min à t=1min30s - Signes 1 et 2*

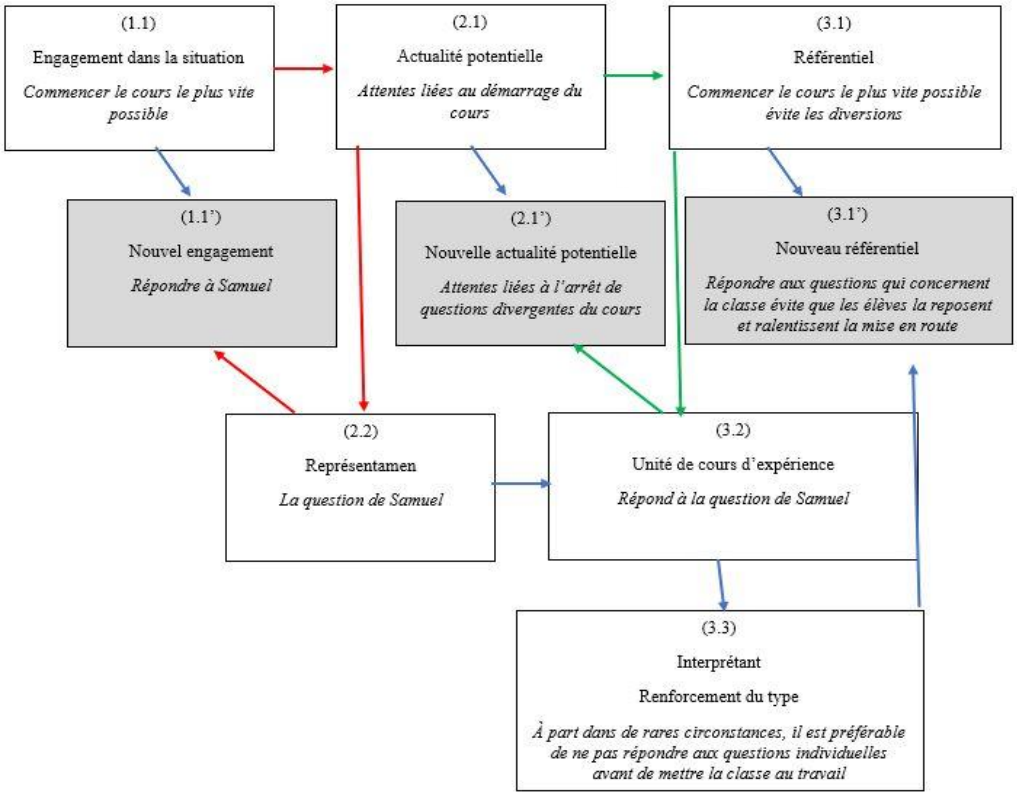


Figure 103 *Dynamique de transformation de l'activité de Pierre de t=1min30 à t=4min - Signes 3 et 4*

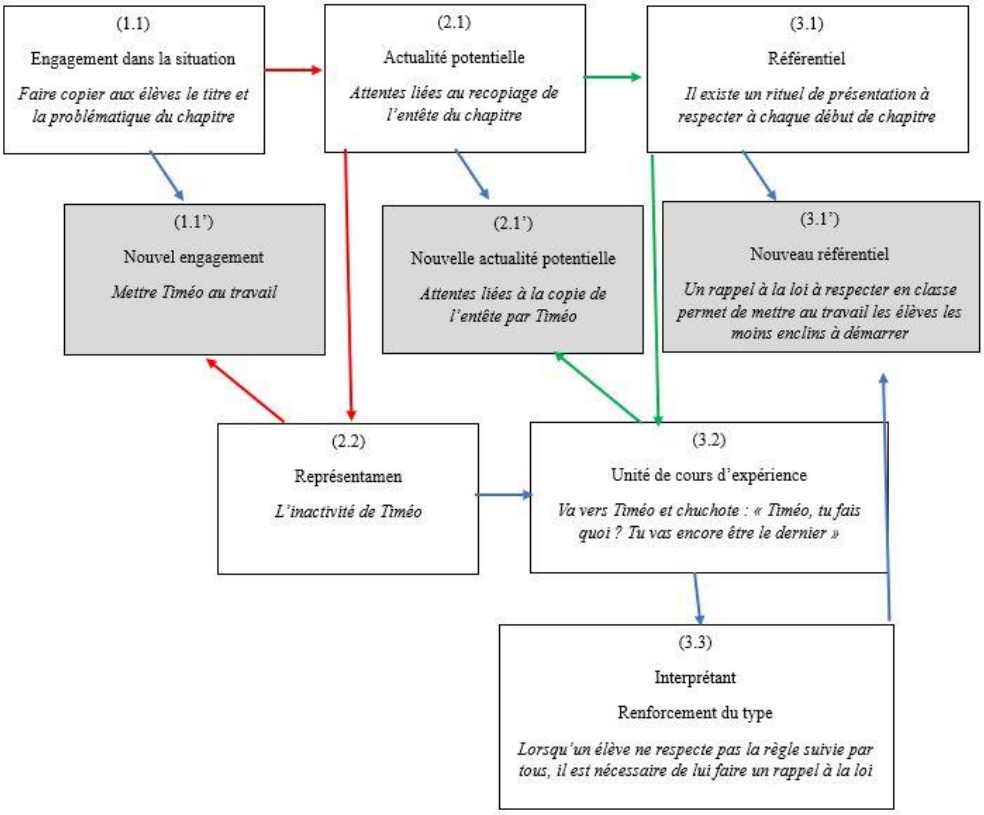


Figure 102 *Dynamique de transformation de l'activité de Pierre de t=4min à t=5min - Signes 5 et 6*

La transformation de l'activité de Pierre montre sa détermination à installer rapidement une dynamique collective de travail : 1) les élèves arrivent énervés alors il mise sur l'installation d'une ambiance ponctuée de repères et de calme. Il sécurise ainsi la classe qui retrouve des repères à travers les marqueurs de l'entrée dans une séance avec Pierre : être debout, se saluer, recevoir les consignes de travail et la méthodologie à suivre, entendre la voix calme et posée de l'enseignant.

Une fois la classe dans une posture propice au travail ; les élèves ont ouvert leur cahier, coller la feuille de travail et copie le titre, l'activité de Pierre évolue vers une attention à un individu dont l'activité diverge de celle attendue. L'enchaînement dynamique des actions de chacun des deux acteurs montre comment l'activité de l'enseignant auprès de Timéo, à savoir une phrase et un arrêt long silencieux vers l'élève, influe sur l'activité de l'élève. Timéo est contraint de se mettre au travail par la présence et la phrase chuchotée par Pierre. Pierre préserve ainsi une dynamique de travail juste installée et donc potentiellement encore peu stable, en parlant à voix basse et en engageant Timéo dans le travail, cessant ainsi ses tentatives d'amusement avec des élèves entrant juste dans l'activité.

9.3.4. Discussion de la CAC 8

Dans cette configuration, en deux minutes et demi, les élèves sont entrés en classe, se sont assis, ont sorti leurs affaires. L'enseignant a fait l'appel, annoncé le programme de la séance et commence à distribuer le document de travail. Alors que lors de l'entrée en classe, nous avons repéré plusieurs élèves chahutant, se poussant, riant, la mise au travail des élèves semble spontanée pour la majorité d'entre eux, y compris les plus dissipés à l'arrivée. Ce démarrage se fait sans élever la voix.

Dans la première minute de la configuration, Pierre, posté face à la classe, est concentré sur sa préoccupation de premier plan : la mise au travail rapide des élèves. L'habitude qu'ont les élèves des modalités de démarrage des séances de Pierre permet une mise en route rapide de l'activité. Pierre donne des consignes afin que les élèves copient l'entête de la leçon de façon autonome. Il est stable sur ses appuis, devant la classe, déterminé à obtenir une ambiance calme. Nous observons un contraste entre le calme dans sa voix, dans son attitude, les pieds bien ancrés au sol, son regard déterminé balayant lentement la classe et l'agitation des élèves. Plusieurs regardent en tous sens, s'assoient, se lèvent, parlent ou rient avec leur voisin. Pierre évacue les diversions en n'engageant pas la conversation avec un élève en particulier.

Ces modalités d'action permettent à la classe de s'engager très vite dans l'activité et à l'enseignant d'avoir du temps pour contrôler les cas particuliers comme Timéo. Ce contrôle se fait à bas bruit ; la classe au travail ne semble pas dérangée par cet entre-soi (aucun élève ne relève la tête ou n'arrête d'écrire à ce moment-là). Il s'agit pour Pierre de profiter de cette dynamique collective de travail pour engager Timéo dans la tâche.

Ainsi, la CAC 8 correspond à un double couplage pour l'enseignant : 1) un couplage de premier plan à un élève particulier et 2) un couplage d'arrière-plan à la classe qui travaille seule grâce à une ritualisation de son activité. L'énergie mobilisée par l'enseignant au début de la séance a permis à la majorité des élèves de se mettre au travail, ce qui lui donne la possibilité d'agir en direction d'un élève qui n'est pas au travail (et qui en est coutumier), pour que celui-ci rejoigne la dynamique collective en cours. L'activité de la classe a été structurée par l'enseignant puis devient structurante pour cet élève à la périphérie.

PARTIE 4 : Discussion générale

Ce dernier chapitre, consacré à la discussion générale, s'organise en quatre parties. La première partie expose les résultats de notre recherche. Dans la seconde partie, nous proposons une comparaison des données caractéristiques des quatorze séances étudiées avec celles d'une quinzième séance. Le recours à cette dernière étude, très contrastive par rapport à l'ensemble de notre corpus, permet selon nous de discuter l'importance des configurations d'activité collective entendues comme des moments remarquables de coordination des activités de l'enseignant et des élèves. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous discutons les principales contributions de la littérature relatives à notre objet pour aboutir à la réponse à notre question de recherche, à la validation/invalidation de nos hypothèses de recherche et à la proposition d'une définition de l'expertise enseignante. Dans la dernière partie nous évoquons la contribution de notre travail à l'évolution du programme de recherche du cours d'action, puis nous proposons plusieurs perspectives en termes de formations initiale et continue des enseignants.

10. Principaux résultats de notre recherche

Selon notre épistémologie et notre ancrage sémiologique, notre étude s'attache à documenter et à comprendre l'activité des enseignants comme un flux d'actions, d'intentions, de significations qui émergent ou découlent de leurs interactions avec les élèves. Comprendre leur activité nécessite de comprendre la transformation de leurs intentions et des interprétations que les uns et les autres font des situations qu'ils rencontrent. Dans cette perspective, il ne s'agit pas seulement de comprendre des activités individuelles, qui se transforment au gré des événements de la classe et qui seraient isolées des contraintes qui pèsent sur elles. Il s'agit de comprendre la dynamique qui se déploie en continu entre les activités des élèves et celle de l'enseignant et plus précisément de mettre en évidence les points d'articulation entre ces activités individuelles-sociales, qui permettent aux configurations d'être stables et viables sans avoir à étudier systématiquement l'ensemble des interactions entre tous les acteurs de la classe. Cette dynamique prend corps à travers des configurations d'activité collective (CAC) qui émergent de et dans l'activité de la classe, s'y déploient, se terminent pour laisser la place à une nouvelle configuration, qui sera une CAC si elle génère de l'ordre et du travail collectif. L'émergence et le maintien de CAC dans l'activité de la classe sont observables principalement à partir de l'activité de l'enseignant expert. En effet, les CAC ne peuvent pas être séparées de la notion d'expertise. Même si elles ne sont pas l'expression la plus directe et incorporée de l'expertise, les CAC existent en partie grâce à la capacité de ces enseignants à conduire et à percevoir la classe, y compris à percevoir des signaux précurseurs de désordre et de rupture d'activité collective de travail qui pourraient échapper à d'autres.

10.1. Caractéristiques des configurations d'activité collective (CAC) identifiées dans cette thèse

Dans l'approche de l'activité collective d'Elias (Elias, 1987/1991, reprise par Veyrunes, 2011), la viabilité de l'activité individuelle dépend des interrelations de l'individu avec les autres, soit à l'échelle interindividuelle soit à l'échelle collective. Dans notre étude, les enseignants se sont estimés « sensibles » aux relations qu'ils entretiennent avec la classe, avec des groupes d'élèves ou encore des individus appréhendés selon leurs caractéristiques plus personnelles. Les huit configurations d'activités collectives (CAC) documentées dans notre étude se répartissent en trois catégories de CAC : « Installer et renforcer la dynamique collective de travail », « Maintenir la dynamique collective de travail », « Protéger et profiter de la dynamique collective de travail ». Elles mettent en évidence l'activité selon une approche « individuelle-sociale » entre l'enseignant et des élèves (un seul, un groupe ou la classe) selon un ordre logique au cours duquel les enseignants :1) mettent la classe au travail, 2) accompagnent le travail dans un flux continu d'activité individuelle/collective, 3) s'assurent par leur activité de préserver l'activité collective lorsqu'elle est mise en danger par l'activité d'un ou plusieurs élèves ou qu'elle risque d'être mise en danger par un ou plusieurs élèves qui ne participeraient pas ou plus à ce flux d'activité collective. Il nous apparaît, à la suite de l'analyse de notre corpus, que l'existence des CAC semblent être une des manifestations de l'activité experte des enseignants observés. En effet, l'activité experte des enseignants leur permet d'agir en fonction du contexte de la classe et des élèves dont ils ont la responsabilité. Ils connaissent et se préoccupent de ces derniers, préviennent et anticipent les comportements déviants en générant des conditions favorables de travail, concrétisées par les CAC. Ces configurations sont suffisamment robustes et inertielles, au moins sur le temps que dure chacune d'entre elles, pour engager et maintenir les élèves au travail dans une forme de collaboration ou d'accord tacite avec les élèves. Les entretiens d'autoconfrontations nous permet de dire que les élèves sont rassurés par l'organisation du travail collectif que propose l'enseignant grâce aux multiples modalités qu'il utilise au sein de la configuration. La majorité d'entre eux s'engagent alors assez spontanément dans le travail. Ainsi libéré d'une partie de son engagement en direction des élèves au travail, l'enseignant peut agir plus librement, plus longuement et plus sereinement, dans une relation plus duale et plus proximale, en direction des élèves moins engagés. Cette proximité et cette disponibilité expliquent qu'il ait moins recours à des conduites de contrôle qui consisterait davantage à réagir à une activité déviante d'un élève qu'à agir avant qu'elle ne le devienne.

Concernant les trois catégories recensées plus haut dans ce paragraphe, elles regroupent chacune deux à trois CAC typiques, retrouvées régulièrement dans notre corpus (voir Annexes pour le tableau des occurrences des CAC). Elles ont été catégorisées selon les modalités mises en œuvre

par les enseignants pour engager et maintenir les élèves au travail et selon les préoccupations types corrélées à chaque configuration typique. Les configurations d'activité collective recensées et analysées dans cette thèse présentent sept caractéristiques communes synthétisées ci-dessous. Ces caractéristiques sont directement liées à l'activité experte de l'enseignant puisqu'elles dépendent des modalités d'action de ce dernier en direction de l'élève et de la classe.

Les CAC sont des **formes d'activité collective dynamiques** qui comportent des points d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celles des élèves. Ces points d'articulation correspondent aux instants où les élèves et l'enseignant ont des préoccupations convergentes, permettant de faire émerger une activité collective (enseignant/élève ou enseignant/groupe ou enseignant/classe) dirigée vers le travail. Les points d'articulation des configurations relèvent essentiellement de trois catégories : 1) l'adressage (dans le fond et dans la forme) de l'enseignant à l'élève, à un groupe d'élèves et/ou à la classe ; 2) l'organisation spatiale de l'activité collective, en particulier le positionnement de l'enseignant dans ces organisations, 3) l'organisation temporelle de la séance, en particulier les durées des temps collectifs et autonomes. Les configurations d'activité collective sont des mises en actes des préoccupations types de l'enseignant et des moyens concrets d'intégrer le monde propre de l'élève pour générer une activité convergente et dirigée vers le travail. Ces configurations, une fois installées, produisent suffisamment d'ordre et potentiellement de travail au niveau collectif pour permettre à l'enseignant d'utiliser et de profiter de cette dynamique collective afin de s'occuper d'autres élèves restés à la marge de cette activité. La classe est engagée dans une activité collective, avec une phase d'autonomie pour quelques secondes ou quelques minutes, de façon à ce que l'enseignant puisse s'en détacher et s'engager dans d'autres tâches, notamment apporter son soutien à un élève en particulier. Une fois que l'activité de cet élève converge elle aussi vers le travail, les intentions de maintien au travail du collectif redeviennent des préoccupations de premier plan pour l'enseignant. Il sait que l'engagement des élèves dans le travail est limité. Il agit dans ce cadre temporel contraint afin que tous profitent de cette dynamique structurante (et structurée par l'enseignant) pour se mettre, être ou rester au travail. Son expertise lui permet de sentir le moment où la configuration va se terminer ou se termine et comment relancer potentiellement sa dynamique. La mise au travail de l'élève récalcitrant ou à besoins particuliers se fait sans que ce soit au détriment de l'activité collective du groupe. L'enseignant, consciemment ou non (de notre point de vue lorsqu'il ne l'a pas explicitement exprimé) parvient ainsi à borner, séquentialiser de façon intuitive son activité (ou sans doute grâce à son expérience incorporée et donc devenue plus difficilement conscientisable au cours de son activité présente), mettant cette dernière successivement et alternativement au service de l'activité de la classe ou d'un individu.

Les CAC relèvent du **principe d'inertie** : elles ont la capacité à se prolonger sans nécessiter d'énergie supplémentaire de la part des enseignants. Elles sont d'une part structurées par l'enseignant qui met en place un cadre et des conditions favorables à l'émergence de points d'articulation entre son activité et celles des élèves. Il permet ainsi à la configuration d'émerger mais aussi de s'auto-entretenir par les modalités qu'il utilise au sein de la CAC pour interagir (de manière verbale et non-verbale) ou ne pas interagir avec les élèves (mise en retrait pour s'effacer ou au contraire adoption d'une présence silencieuse près d'un élève). Ces configurations sont d'autre part structurantes de l'engagement de l'enseignant et des élèves. Elles sont le lieu de l'installation d'un cadre spatio-temporel qui offre aux élèves des conditions pérennes de travail, favorisent le raccrochage de certains élèves, limitent le décrochage et les potentiels débordements. Par leur capacité à générer de la capacité à agir et à faire agir, les acteurs y trouvent à la fois un lieu de liberté et de contraintes assumées et acceptées. Elles sont contenantes, cadrantes et délimitent l'horizon des attentes scolaires. Ainsi sécurisés, les élèves produisent de l'activité de travail de façon autonome, ce qui contribue à pérenniser la configuration pour un temps donné. Même si la CAC demeure éphémère, les enseignants utilisent alors l'inertie de cette dernière qui se déploie sans intervention ostentatoire.

Les CAC se caractérisent par l'émergence de **formes de stabilité** sur le fond potentiellement instable des classes hétérogènes : elles constituent des moments particuliers où « la classe fonctionne », c'est-à-dire où il y a des coordinations d'activités individuelles/collectives en direction du travail scolaire. Tout l'enjeu pour l'enseignant consiste à préserver ou à maintenir la stabilité de cette configuration en limitant ou en endiguant l'instabilité naissante. Comme nous l'avons dit au début de cette liste de caractéristiques, l'activité experte de l'enseignant nous semble un point-clé pour réussir à maintenir cette stabilité favorable au travail. Ces CAC sont **viables** pour les enseignants, c'est-à-dire confortables en termes de climat scolaire, et favorables aux travaux collectif et individuel. Elles peuvent durer sans être très énergivores pour l'enseignant. En effet, en générant de l'ordre et de l'organisation, elles permettent à la classe et aux élèves de prendre l'orientation souhaitée par l'enseignant. Durant ces configurations, les élèves estiment trouver ou retrouver du sens dans leur activité, ce qui leur permet une certaine autonomie de travail, seul ou en groupe. Cette stabilité présente une forme de cohérence entre les actions des élèves, ce qui donne de nouveaux pouvoirs d'agir à l'enseignant. Lorsqu'il constate cette stabilité, il peut aussi en profiter pour offrir à un élève ou à un petit groupe une interaction privilégiée d'aide ou de remise au travail.

Les CAC constituent des **formes invisibles de l'organisation du travail des enseignants** qui échappent à l'observation alors que les gestes professionnels (comme unités d'action isolées ou discrètes) ou encore les formats pédagogiques classiques (comme unités organisationnelles

culturelles plus larges ; par exemple, le cours magistral ou le cours dialogué) sont des formes davantage visibles et ostensibles. Ces formes sont donc plus facilement reconnaissables et partageables au sein de la communauté professionnelle. L'enseignant (comme les élèves) n'a qu'une conscience diffuse et partielle de l'activité collective dont il fait partie intégrante. En entretien, il reconnaît la classe au travail ainsi que la partie conscientisée de son activité qui permet cet engagement sans contrôle ostentatoire mais ne signale pas la présence de telle ou telle CAC en cours. Si les CAC constituent des unités professionnelles invisibles – qui échappent à l'œil non averti – et en partie transparentes pour l'enseignant engagé dans cette activité collective de travail, elles participent néanmoins à la structuration de la vie en classe. En effet, les CAC associent des protagonistes ayant des visées *a priori* antagonistes : mettre au travail pour apprendre *versus* entretenir des liens sociaux pour s'amuser. Elles sont des unités de viabilité temporaire selon des équilibres fragiles. Si les enseignants ne parviennent pas à documenter, étiqueter de manière explicite ces configurations collectives, ils ont pourtant conscience de leur utilité dans la conduite des classes, mais aussi des modalités en termes de gestes professionnels (communications verbales et non verbales, déplacements, postures, regards) pour que les équilibres fragiles produits par les interactions scolaires puissent durer autant que possible et produire du travail scolaire. Contrairement à ce que décrivent Bourbao (2010) et Bourbao et Ramon (2020) dans leurs recherches, nos résultats montrent que les préoccupations n'apparaissent pas de manière découpée et rythmée selon des étapes successives de déroulement de la séquence mais que les préoccupations des enseignants dépendent davantage des variations des organisations collectives. Les enseignants experts que nous avons observés convoquent des modalités et des gestes professionnels variables en fonction de la forme d'organisation collective du moment et de la robustesse de son équilibre.

Les CAC offrent des **potentiels d'engagement dans le travail** et par voie de conséquence, elles favorisent des formes d'économie chez les enseignants dans la nécessité de maintenir l'ordre en classe. Elles contribuent à favoriser l'engagement collectif et individuel des élèves. De manière conjointe, elles contribuent au maintien de l'ordre dans la classe (qui apparaît davantage comme une conséquence de l'engagement des élèves). Compte tenu des caractéristiques et de la réputation des classes, on aurait pu s'attendre à observer des enseignants focalisés en premier plan sur le maintien de l'ordre dans la classe (comme le sont les autres membres des équipes éducatives, si l'on en croît les remarques sur les bulletins scolaires des classes observées et le nombre de sanctions et de punitions recensées pour chaque classe). Tout au contraire, ces enseignants apparaissent pleinement engagés dans l'impulsion et le maintien des dynamiques de travail avec la classe, les petits groupes ou les élèves en particulier. À de très rares occasions, ils interviennent pour signifier aux élèves des comportements non acceptables. Ces configurations d'activité collective constituent des formes

d'organisation au sein desquelles l'enseignant a moins besoin de sécuriser le travail collectif. Par leur capacité structurante et génératrice d'ordre, elles jouent un rôle préventif face aux désordres possibles. L'enseignant a ainsi moins à endiguer des situations critiques et à enrôler très régulièrement un élève, un groupe ou la classe. Les CAC sont des organisations scolaires génériques, non liées à la spécificité des contenus disciplinaires enseignés. Durant les séances et quelle que soit la discipline enseignée, les enseignants opèrent régulièrement de la même manière : ils engagent le collectif dans le travail puis, une fois que la configuration est suffisamment stable et génératrice d'inertie, ils s'en détachent pour engager dans l'activité collective de travail des individus en particulier. Nous réservons cependant notre analyse quant aux particularités culturelles qui peuvent apparaître dans certaines disciplines comme l'éducation physique et sportive (dont le milieu d'enseignement est davantage ouvert que celui de la classe) ou pour l'enseignement des langues (dont la pratique orale est potentiellement plus présente que dans d'autres disciplines). Ces particularités spatiales ou didactiques peuvent avoir une influence dans l'émergence, le déploiement et l'articulation des CAC.

Lors de l'articulation des activités individuelles des élèves et de l'enseignant, les CAC offrent des **opportunités de connexion** des **mondes et des corps propres et donnent lieu à l'appropriation par les élèves de la culture propre des enseignants.** Les acteurs des situations scolaires ont des mondes significatifs spécifiques avec des horizons d'attentes potentiellement en décalage. Un des enjeux majeurs pour les enseignants est d'investir le monde propre des élèves pour que ceux-ci réinterprètent leurs comportements et perçoivent le sens du travail scolaire demandé. Ce processus d'intégration des élèves au monde, corps et culture propres de l'enseignant est certainement conscient lors de sa construction mais s'incorpore ensuite à son activité. Cette préoccupation s'actualise par l'émergence de points d'articulation dans les CAC. Le rappel à distance, grâce à l'adressage individuel ou au double adressage collectif à intention individuelle (ACi) en est un. Il peut être un moyen de s'inviter (à distance) dans le monde de significations d'élèves dissipés. Une autre modalité consiste pour les enseignants à faire en sorte que les élèves fassent partie de leur corps propre. En plus de sa proximité physique avec l'élève, lorsque l'enseignant interagit avec lui, il favorise l'interconnexion de leur monde propre jusqu'à ce que l'élève puisse être connecté, c'est-à-dire puisse être considéré, grâce à son activité, comme faisant partie du corps propre de l'enseignant. L'enjeu final est de contribuer au développement d'une culture propre chez les élèves qui vont s'engager dans le travail scolaire, prescrit par l'enseignant. Le corps professionnel de l'enseignant ne se limite pas à son corps physique ; c'est un corps sémiotique dont le spectre est plus large que ce dernier grâce à ses registres de communication verbale et non verbale, proche ou à distance. Son expertise lui permet de développer une sensibilité englobante de son environnement immédiat (proche et lointain) en identifiant les foyers les plus préoccupants de son point de vue, mais sans forcément avoir conscience

de manière explicite de l'entièreté de la classe. Ceci donne l'impression que les enseignants perçoivent des indices furtifs, discriminent des formes discrètes d'activité divergente, anticipent des débuts d'instabilité dans la classe et connaissent comment se rendre de nouveau « signifiants » aux yeux des élèves.

Les CAC offrent des **opportunités articulées de couplage/découplage/re-couplage** avec la classe, les groupes d'élèves ou les élèves en particulier. C'est une caractéristique du travail enseignant d'une très haute expertise qui échappe en partie aux débutants. Les CAC mobilisent des modalités d'adressage spécifiques, parfois couplées l'une à l'autre. C'est le cas des doubles adressages qui permettent à l'enseignant de s'adresser : 1) à la classe avec l'intention de s'adresser à un élève en particulier. Ainsi, l'enseignant n'entre pas dans une confrontation directe (potentiellement conflictuelle), ne se détache pas du reste de la classe, ne se laisse pas isoler du groupe par l'activité et/ou l'interaction exclusivement dirigée vers l'élève en question. Cet adressage collectif à intention individuelle (ACi) consiste en un couplage avec l'individu par la médiation du groupe, 2) à un individu avec l'intention de passer un message au groupe tout entier par la médiation d'un élève (AIc). Cette médiation par un élève judicieusement choisi en fonction du contexte et de l'activité de la classe, de la connaissance des élèves par l'enseignant s'exprime lorsque l'enseignant veut informer toute la classe sans rompre son activité de travail. Il s'agit d'un « message » passé aux élèves qui en auraient besoin, sans s'exposer sur le devant de la classe et sans reprendre un rôle plus magistral qui aurait tendance à couper ou à interrompre la dynamique collective. Ce double adressage fait partie des modalités d'accompagnement des élèves « au fil de l'eau », durant une configuration où les élèves montrent une capacité à travailler de manière relativement autonome. Il peut s'agir aussi d'une modalité de régulation des comportements, une façon détournée de rappeler à voix haute les comportements attendus (le cadre commun) tout en semblant s'adresser à un seul élève. Les enseignants experts parviennent durant les CAC à occuper l'espace, à démultiplier leur registre d'activité pour être au plus proche d'un élève, à distance d'un groupe d'élèves perturbateurs, donner l'impression d'être totalement dans l'accompagnement d'un élève tout en ayant une conscience aigüe ou au contraire syncrétique selon les moments du reste du groupe ou sembler être totalement détaché de la classe qui fonctionne selon des échelles spatiales et temporelles variées. Ceci donne l'impression d'une **omniprésence à géométrie variable** avec de l'économie dans l'action et dans les registres d'intervention auprès des élèves. Il s'agit d'une présence discrète (ou d'arrière-plan) de l'enseignant, qui n'étouffe pas et ne stérilise pas le travail des élèves. L'enseignant est présent à la classe, de façon plus ou moins marquée, plus ou moins ostensible, avec la volonté de ne pas brider l'activité des élèves. Il peut d'ailleurs tolérer ou parfois ignorer des comportements ponctuellement déviants de l'activité de travail au profit d'une activité globalement dirigée vers le travail.

10.2. Des configurations liées à des préoccupations types

Les enseignants qui ont été observés durant ce travail de recherche sont des experts. Ils ont la capacité de générer, par leur activité dans la classe, des situations qui sont autant de points d'articulation qui structurent les CAC. Ainsi en est-il de l'organisation de la classe, en groupes de tailles variables ou individuellement selon la temporalité de la séance. Ces organisations s'accompagnent de modalités d'action (déplacements, adressages, formats pédagogiques) permettant de faire travailler la classe et chaque individu en se donnant la possibilité de choisir les interactions ou de se mettre en retrait de la classe au travail. Ces enseignants mettent en place une organisation collective à visée de travail dès le début de la séance et sans se laisser entraîner dans un huis-clos avec un individu en particulier. Ils se servent ensuite de cette configuration pour se détacher de cette activité collective et favoriser l'activité individuelle. Cette dernière devient collective grâce à l'émergence d'un nouveau point d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle de l'élève considéré.

L'enchaînement des configurations dépend de l'activité de la classe et des préoccupations de l'enseignant. Son but est d'engager et de maintenir les élèves et la classe au travail. Pour y parvenir, ses préoccupations changent régulièrement, donnant naissance à une nouvelle CAC, au maintien ou à la préservation de la CAC en cours. L'analyse globale du cours d'expérience des enseignants nous a permis de faire émerger six préoccupations types issues de l'analyse de l'ensemble des préoccupations recensées (voir le chapitre 5 pour la méthodologie) et que nous définissons ci-après telles qu'elles sont entendues dans cette thèse :

1) **Encadrer le travail.** Cette préoccupation-type concerne l'ensemble des consignes et du matériel nécessaires au travail des élèves. Elle fixe un cadre temporel, matériel et explicatif dans lequel les activités des élèves vont se déployer. Il s'agit le plus souvent d'un bornage temporel du travail, de la présentation, du rappel ou de l'explication renouvelée des consignes, de l'organisation matérielle du travail (présentation des modalités de travail en groupe ou seul, présentation et distribution des documents de travail).

2) **Engager les élèves dans le travail.** Cette préoccupation-type concerne l'engagement dans le travail. Lorsqu'elle concerne la classe, elle se situe au début de la séance et est systématiquement évoquée en entretien par les enseignants. Pour cela, ces derniers évacuent d'autres préoccupations comme traiter des problèmes matériels individuels. Ils ignorent dans un premier temps les problèmes personnels ; questions d'un élève en particulier, oubli de matériel ou problèmes de connexion à l'espace numérique de travail d'un élève. Ils choisissent des stratégies qui accélèrent l'engagement dans le travail comme choisir un élève qui lit de façon fluide pour relire l'énoncé d'un exercice

commencé à la séance précédente, abréger les explications initiales ou effectuer des rappels de cours via un adressage de type dialogue avec la classe. Lorsqu'il s'agit d'engager des individus au travail, elle apparaît au fil de la CAC, sans prépondérance temporelle. Dans ce cas, l'enseignant trouve des stratégies pour contourner la volonté de ne pas travailler d'un élève ou pour résoudre le problème d'un élève matériellement empêché de travailler (absence de matériel ou problème de connexion par exemple).

3) **Accompagner le travail.** Cela concerne la classe, comme un groupe d'élèves ou un élève en particulier. Elle apparaît sous la forme d'un guidage, d'une précision ou d'une vérification de compréhension de consigne, d'une remobilisation d'élève sans volonté de contrôle (l'élève n'est pas éruptif ou ne diverge pas de la tâche ; il risque de se décourager face à une difficulté apparue ou qui va apparaître au cours de son travail). Elle peut aussi correspondre à des vérifications de travail lorsque l'élève a appelé l'enseignant, à la production de consignes individualisées, à une réévaluation de la difficulté du travail demandé, à des reformulations de consignes, à des modifications de modalités d'actions, à des questionnements pour aider les élèves ou à des réponses à des questions. Elle peut correspondre également à accompagner le travail de la classe par son silence. La classe est dans une dynamique collective de travail qui ne doit pas être rompue ; l'enseignant ou l'enseignante se met en retrait et se tait.

4) **Prendre soin.** Cette préoccupation-type est de trois ordres : prendre soin de soi (de l'enseignant), de la classe ou d'un élève. Lorsque les enseignants prennent soin d'eux, les préoccupations relevées dans les EAC étaient de l'ordre du repos. Ils corrigent par exemple une production d'élève en étant assis pour se reposer ou ils se placent quelques instants vers des élèves en réussite et autonomes. Cet endroit stratégique leur permet de faire une pause dans leur activité. Lorsque les enseignants exprimaient le fait de prendre soin de la classe, il s'agissait pour eux de faire en sorte de ne pas déranger la classe, d'instaurer un climat de justice, calme et serein. Lorsque les enseignants évoquaient le fait de prendre soin d'un élève, cela consistait pour eux à tenir compte du profil particulier de l'élève et de le préserver, d'établir une relation de confiance, détendue et apaisée avec l'élève ou de le valoriser. Il s'agissait par exemple de faire en sorte qu'un élève qui avait des troubles du comportement soit sécurisé, de lui faciliter la tâche, d'être conscient de ses limites cognitives et d'adapter les exigences, de ne pas le mettre en difficulté devant la classe.

5) **Contrôler.** Cette préoccupation-type se matérialise dans l'action de l'enseignant par tout un registre de communication verbale et non verbale à bas bruit comme des regards, des évitements, des absences de réponse, des déplacements vers un élève en particulier, des remarques à la classe avec une intention de cibler un élève ou des remarques à un élève sans élever la voix au-delà du volume sonore d'un échange verbal tel que l'enseignant le pratique habituellement en classe. Il s'agit de contrôler le plus souvent un élève qui, d'après les entretiens avec l'enseignant (confirmé par l'élève

lorsque nous disposions des données d'entretien avec lui), préfère s'amuser plutôt que travailler. Il est possible que cette préoccupation-type concerne la classe. Par exemple, l'enseignant rappelle une règle de travail de façon détournée en parlant à un élève ou sur le ton de l'humour afin passer un message à la classe. Cette préoccupation-type est de l'ordre d'une vigilance de l'enseignant à l'élève et à la classe. Il porte son attention sur les lieux de la classe ou les élèves potentiellement perturbateurs, parce qu'ils l'ont été par le passé ou parce qu'il se trouve à un instant donné dans un engagement qui peut générer du désordre (état d'esprit particulier, proximité avec un autre élève favorisant l'agitation…). Elle est davantage de l'ordre de la prévention et de l'anticipation (par la vigilance, l'adressage et la proximité de l'enseignant aux élèves repérés ou connus comme agités notamment) que d'un contrôle *a posteriori* d'une conduite perturbant le travail collectif.

6) **Valoriser.** Cette dernière préoccupation-type correspond souvent à des notions d'autonomie. Les enseignants laissent les élèves effectuer une tâche alors qu'elle est habituellement effectuée par l'enseignant ou par un autre élève. C'est le cas par exemple lorsqu'un élève très en difficulté demande à aller au tableau pour expliquer une démonstration. L'enseignant peut parfois utiliser l'humour pour établir une connexion de connivence perçue comme valorisante par un élève en retrait de la classe. Cette préoccupation-type apparaît aussi dans le cours d'expérience des enseignants lorsque ces derniers ont confiance en la classe et en leur travail et les laissent seuls, s'effaçant au maximum pour leur laisser le plus d'espace d'autonomie possible. L'occurrence de la préoccupation type valoriser est moins importante que celle des autres préoccupations types car elle n'a été relevée que lorsque les enseignants l'évoquaient explicitement. Nous ne pouvions pas faire d'inférence dans ce cas, cette préoccupation étant très spécifique. Il est aussi possible que cette préoccupation-type soit occultée par la préoccupation-type prendre soin ou se confonde avec cette dernière.

Les préoccupations types ainsi définies, notre analyse a montré une concordance entre certaines d'entre elles et certaines CAC typiques. Le tableau ci-après montre cette concordance :

Tableau 45: *Concordance entre les CAC et les préoccupations type des enseignants*

Catégorie générique des CAC	Titre des CAC	Préoccupations type
Installer et renforcer la	**CAC 1** : Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif	**Engager le travail** **Accompagner le travail** **Prendre soin**

dynamique collective de travail	**CAC 2** : Prendre la température du collectif pour l'engager dans une nouvelle activité	**Accompagner le travail** **Prendre soin** **Valoriser**
Maintenir la dynamique collective de travail	**CAC 3** : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un élève	**Accompagner le travail**
	CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en procédant à des accompagnements ciblés sur des groupes	**Accompagner le travail** **Prendre soin** **Contrôler** **Valoriser**
	CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en procédant à des accompagnements ciblés sur des individus	**Accompagner le travail** **Prendre soin** **Encadrer le travail** **Valoriser**
Protéger et profiter de la dynamique collective de travail	**CAC 6** : Instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective	**Accompagner le travail** **Contrôler** **Encadrer le travail**
	CAC 7 : Protéger la stabilité de l'activité collective	**Accompagner le travail** **Contrôler** **Encadrer le travail** **Prendre soin**
	CAC 8 : Profiter de la mise au travail du collectif pour raccrocher un élève particulier	**Accompagner le travail** **Contrôler** **Encadrer le travail** **Prendre soin**

La préoccupation-type « accompagner le travail » est convoquée dans chaque configuration, ce qui corrobore le fait que les enseignants observés mettent au centre de leurs préoccupations l'accompagnement des élèves et de la classe vers une ambiance favorable au travail. Les préoccupations types « prendre soin » et « valoriser » sont liées aux CAC de la catégorie « installer et renforcer la dynamique collective de travail ». Il s'agit pour les enseignants de sécuriser l'élève et le groupe en leur donnant confiance en eux et en leur capacité à s'engager et à réussir le travail afin qu'ils puissent le réaliser de façon autonome. Cette sécurisation passe par une attention particulière portée aux élèves, à la mise en valeur des plus susceptibles de ne pas s'engager dans la tâche. Elle passe aussi par un cadre clairement défini, afin de ne pas mettre la classe en difficulté par la difficulté à comprendre ce qui est attendu. Les mêmes préoccupations types se retrouvent dans la deuxième

catégorie de CAC typique : « maintenir une dynamique collective de travail », l'enseignant agissant comme un générateur d'impulsions pour relancer l'activité de certains groupes ou d'élèves en particulier. Il s'y ajoute la préoccupation-type « contrôler » lorsque l'élève ou le groupe d'élèves ont une activité divergente à celle de travail.

Concernant la dernière catégorie de CAC, « protéger et profiter de la dynamique collective de travail », les préoccupations types repérées sont identiques et au nombre de trois dans chaque CAC : « Accompagner le travail », « Contrôler », « Encadrer le travail ». Nous retrouvons en particulier le contrôle quasiment uniquement dans cette catégorie de CAC. L'enseignant doit en effet maintenir l'ordre par des interventions plus ciblées en direction d'éléments perturbateurs, susceptibles de déstabiliser l'activité collective de travail. Dans certaines CAC où l'enseignant agit pour protéger la stabilité de la CAC du fait de la déviance d'un élève à profil particulier (élève ayant des troubles du comportement ou des troubles d'ordre psychologique voire psychiatrique par exemple) la préoccupation-type de contrôle s'accompagne de celle de « prendre soin », l'enseignant mobilisant des modalités spécifiques, de l'ordre du *care* (Tronto, 2008).

10.3. Des enseignants experts dans leur choix de modalités pour agir

Conscients de l'aspect éphémère de chaque configuration, l'expertise de ces enseignants leur permet de jouer sur le temps mais aussi sur les espaces en se déplaçant dans la classe ou en intervenant à distance sans déplacement. Nous avons pu observer ces enseignants mobiliser de multiples techniques de communication et de modalités d'enseignement en présence, à distance ou selon des formes hybrides pour alimenter et structurer la viabilité de la CAC. Leur activité, nourrie des opportunités offertes par ces CAC, leur permet par exemple de fournir une présence systématique devant chacune et chacun, avec des présences exclusives et qualitatives auprès de certains, choisis grâce à la connaissance fine de leurs besoins et de leur profil. L'activité de ces enseignants est prise dans une dynamique de performance au sens d'engagement dans le travail et de progression des élèves. Ils axent la totalité de leur activité sur les enjeux de savoirs, verbalisant aux élèves de façon naturelle et sans exagération les progrès potentiels et les réussites atteintes. Ils renvoient aux élèves perturbateurs un message direct ou médié pour tenter de les faire culpabiliser quand le collectif les attend ou quand celui-ci est empêché de leurs faits. Les enseignants n'hésitent pas à exprimer aux élèves perturbant l'activité de la classe le fait que leur rôle est de faire travailler et progresser les élèves. Ils se plaignent de façon ostensible aux élèves concernés et parfois à voix suffisamment haute pour que la classe entende la remarque. Un accent très fort est mis sur le fait que les enseignants ne sont pas là pour faire le « sale boulot » de contrôle (Cattonar, 2005) mais qu'ils sont là pour faire

travailler et progresser les élèves. Au-delà des tentations d'amusement ou de ralentissement dans la mise au travail, nous avons pu observer que les élèves finissaient par accepter le fait qu'ils étaient en classe pour travailler. L'observation directe de la classe et les résultats d'entretiens nous montrent que les interventions des enseignants sont bien interprétées dans ce sens. Notre immersion régulière dans la classe et la spontanéité des réponses (en particulier des élèves) en entretien nous portent à croire que nous avons observé et recueilli des réponses authentiques des acteurs qui ne masquaient pas leur activité.

Le pilotage de la classe, même s'il ne constitue qu'un élément de l'activité complexe d'enseignement, est une des parties les plus visibles du travail des enseignants. Il prend en compte la structure d'anticipation produite par le travail de préparation de la séance, de connaissance des élèves, du contexte et de l'environnement matériel, physique et social. En classe, l'enseignant expert s'appuie sur son anticipation de la séance de façon enactée et donc variable selon la part signifiante de son environnement pour lui. Il joue sa partition avec des nuances pour faire émerger des configurations qui mettent ou ramènent systématiquement le ou les élèves au travail. Son expérience *in situ* peut se rapprocher de celle vécue par un chef d'orchestre : « le chef ne suit pas toujours tout : il y a des moments où je suis la partition de manière très globale, et d'autres où je vais être avec tel ou tel groupe d'instruments, ou même tel ou tel instrument isolé » (Donin, Theureau, 2019, p 25). Comme lors de la direction d'orchestre, l'enseignant intervient ou pas ; la symphonie pouvant se poursuivre de manière plus ou moins fluide et pertinente en l'absence d'interaction. La comparaison avec l'activité du chef d'orchestre peut être prolongée par les propos de Adenot : elle [l'activité du chef d'orchestre] comprend « des éléments aussi divers que sentir l'atmosphère qui règne dans l'orchestre, la fatigue ou non des musiciens, l'opportunité d'engager immédiatement un travail difficile ou attendre plutôt la prochaine répétition, repérer l'ennui, arrêter ou non l'orchestre, prêter attention aux musiciens qui n'ont rien à jouer » (Adenot, 2015, p 11). Les enseignants experts ont cette capacité à sentir l'atmosphère de la classe, à discerner des formes spécifiques sur un fond plus large et à différer ou modifier une activité prévue. Comme dans l'orchestre où le chef d'orchestre laisse jouer avant d'intervenir, l'enseignant laisse l'activité des élèves se déployer avant d'intervenir, si elle devient problématique pour l'activité du groupe et après avoir mis en place les conditions favorables au déploiement de cette activité. La comparaison entre l'enseignant et le chef d'orchestre a bien sûr ses limites, en particulier du fait que les musiciens d'orchestre n'apprennent pas leur partition pendant la répétition en orchestre. Ils la connaissent parfaitement, l'ont apprise et répétée en amont, ce qui n'est pas le cas des apprentissages des élèves.

11. Une étude contrastive au cœur des données

Les caractéristiques des CAC décrites ci-dessus se retrouvent dans 14 des 15 séances enregistrées et analysées. Une quinzième séance a donné lieu à des résultats très différents des autres et qu'il nous semble ici pertinent d'interroger. Cette séance correspond à un cours de français avec Nadège en classe de 6ème générale. Il est à noter que cette classe a été filmée à deux reprises, sur le même créneau horaire, une première fois au mois de novembre puis une seconde fois au mois de mars suivant. La séance contrastive qui nous intéresse est celle filmée au mois de novembre.

11.1. Résultats d'analyse des données extrinsèques

Les résultats d'analyse des données extrinsèques de cette séance sont listés ci-dessous :

L'adressage est majoritairement collectif à 68% dont 44% de dialogue avec la classe, l'adressage collectif représente 37 % des adressages (la moyenne pour les 14 autres séances est de 20%),

Les temps sans adressage (PA) apparaissent pour 7% de la durée de la séance, soit la moitié des valeurs de PA collectées au fil des autres séances (15%),

Les temps de travail individuel sont peu nombreux et très courts (deux périodes de 3 min, deux périodes de 2 minutes, 6 périodes de 30 secondes) et se situent dans le troisième quart de la séance,

Nadège se déplace peu dans la classe, restant essentiellement au tableau (Figure 104),

Lorsqu'elle se déplace, elle se positionne vers un nombre restreint d'élèves (5), en grande difficulté (2 élèves), éruptifs (2 élèves) ou présentant des troubles psychiques (1 élève).

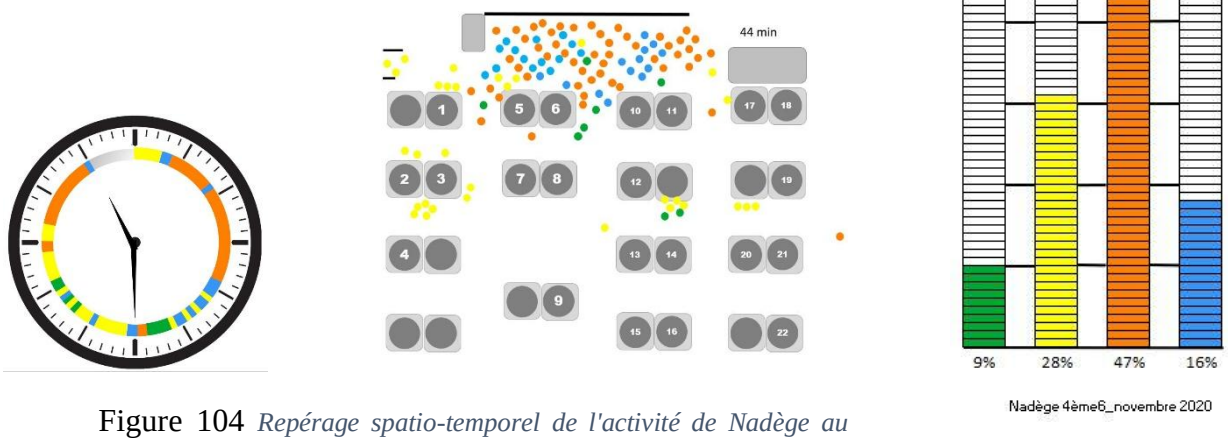


Figure 104 *Repérage spatio-temporel de l'activité de Nadège au cours de la séance contrastive*

11.2. Résultats d'analyse des données intrinsèques

Concernant les données intrinsèques, nous relevons : 1) une prédominance de la préoccupation-type liée au contrôle (23 occurrences de type P1 et 1 de type P2) comparativement aux autres préoccupations types : engager le travail (4 occurrences), encadrer le travail (10 occurrences), accompagner le travail (11 occurrences de type P1 et 3 de type P2), prendre soin (13 occurrences de type P1 et 12 de type P2), valoriser (2 occurrences de type P2), 2) une focalisation de l'enseignante sur un élève à besoins particuliers avec 13 occurrences pour la préoccupation-type prendre soin sur les 25 recensées.

Au début de la séance, les élèves sont agités. Il s'agit de la deuxième heure de l'après-midi ; les élèves sont arrivés du cours précédent en parlant et riant fort, en rentrant au compte-goutte, en désordre dans la classe et en continuant leurs conversations et leurs amusements pendant leur installation dans la classe. Nadège décide de mettre en place une activité plus calme dans le but de les faire entrer rapidement dans le travail : « J'avais prévu de se parler de ce qu'on avait fait la veille, de parler du conteur. Mais là, si on en parle directement, ça va partir en vrille ; ça va être plus difficile de reprendre la main…Donc…déjà un moment de silence et de calme… La lecture fait office d'outil pour calmer la classe et les calmer physiquement aussi » [Extrait d'EAC].

Au cours de la séance, Nadège alterne des temps très courts d'oral et des temps où les élèves copient une phrase dans le cahier : « Le fait d'alterner, ça permet de les reconcentrer. Ils sont toujours en train de bricoler dans leur trousse. Ils ont un tas de matériel qu'ils n'ont pas en primaire et ça bricole tout le temps » [Extrait d'EAC]. Elle est très régulièrement interrompue par des élèves qui prennent la parole hors propos et/ou sans lever la main, court-circuitant ceux qui attendaient la main levée : « C'est vraiment la problématique des classes de 6ème. En général, les élèves sont spontanés mais là, c'est de la gestion. C'est comme si chacun était tout seul dans la classe et parlait quand il a envie » [Extrait d'EAC].

De notre point de vue d'observatrice, nous n'avions pas l'impression que la classe était particulièrement agitée. Cependant, à la suite de notre analyse de données, nous avons isolé une unique CAC, c'est-à-dire une unique période porteuse de coordination d'activités scolaires, qui se situait en fin de séance et qui appartenait à la catégorie générique « protéger la stabilité de l'activité collective ». Les CAC repérées dans nos données génèrent de la stabilité et de l'autonomie dans l'activité collective. La séance discutée ici est telle que l'activité est très instable, fragmentée et toujours interrompue. L'enseignante n'arrive pas à se départir de son face-à-face avec la classe, dos au tableau et engagée dans des interactions de contrôle à distance avec des individus en particulier.

Elle n'a pas réussi à instaurer cette dynamique de travail ou d'engagements des élèves dans des activités autoporteuses. Il en découle une activité hachée par les nombreux rappels à l'ordre et des interventions intempestives d'élèves qui incapacitent l'enseignante à lancer une activité collective de travail. Nadège est consciente de cette instabilité et de cette difficulté à mettre la classe au travail. Elle ressent cette longue phase de micro-turbulences et exprime un sentiment d'inconfort et de frustration : « Là je suis horripilée ; ça commence à m'exaspérer » et « Entre l'arrivée en fanfare de la classe où je n'ai pas pu faire ce que j'avais prévu, les questions sans cesse et les élèves qui cherchent la petite provocation dès le début, je me sens prise en otage » [Extrait d'EAC].

Selon notre analyse, pour différentes raisons (élèves saturant l'espace de parole de questions ou d'interventions hors propos, rappels à l'ordre récurrents qui empêchent le lancement de l'activité et l'engagement minimal de la classe dans le travail), la configuration collective ne peut pas se déployer. Cela implique une absence d'activité de travail autonome, une enseignante clouée sur place qui ne trouve pas son rythme habituel de régulation de la classe et des individus et qui ne peut pas accompagner les différents élèves sans déranger le reste de la classe. La dynamique produite habituellement par les CAC est enrayée. Autrement dit, du fait qu'elle n'est pas parvenue à engager les élèves dans des dynamiques individuelles et collectives de travail, elle ne peut pas découpler son engagement du collectif (au sens d'une collection d'individus sans orientation commune) et saisir les opportunités d'intervention, de régulation, d'individuation qui caractérisent son activité de manière plus régulière (et celle des enseignants experts observés dans cette thèse).

12. Mise en perspective des éléments de littérature avec notre objet de recherche

Cette partie a pour objectif de confronter les résultats obtenus lors de notre étude de l'instauration et du déploiement des configurations d'activité collective dans la classe par des enseignants experts aux résultats produits par la recherche en éducation.

12.1. Éléments de comparaison de la notion de configuration d'activité collective

Dans cette recherche, les enseignants utilisent des formats pédagogiques classiques : cours magistral, cours dialogué, accompagnement individuel, travaux en petits groupes, individuels ou en classe entière. Leur expertise ne s'exprime pas dans l'innovation de modalités pédagogiques spécifiques mais dans leur capacité à composer avec ces formats classiques d'enseignement/apprentissage pour générer des configurations viables et propices à l'activité collective de travail. Nous repérons cinq éléments de distinction entre nos résultats et ceux d'autres chercheurs ayant travaillé sur les configurations d'activité collective.

Un premier élément de distinction concerne l'identification des configurations d'activité collective. Veyrunes (2004), dans ses travaux, analyse les interactions entre les élèves et l'enseignant et identifie la configuration d'activité collective comme le lieu où le format pédagogique s'actualise et se transforme (Veyrunes, 2011, p. 205). Il repère des configurations d'activité collective dans le cours dialogué, dans le *seatwork*, lors de la résolution de problèmes de mathématiques et lors de la lecture collective. Ainsi, par exemple, l'articulation entre les questions de l'enseignant et les réponses des élèves lors d'un cours dialogué génère de l'activité collective, de l'ordre et du travail (Veyrunes, 2012). Il différencie également les CAC en fonction de la nature du travail des élèves (écrire un texte, enquêter…), de l'organisation du travail (en groupe ou individuellement). Il limite temporellement les CAC en fonction des changements d'interaction des acteurs. Nos travaux sont davantage génériques ; les CAC mises au jour ne correspondent pas forcément à des formats pédagogiques ou à des organisations de classe spécifiques ; elles peuvent en associer plusieurs. Nos données montrent plus particulièrement que les enseignants experts observés n'apparaissent pas contraints par les formats pédagogiques classiques mais au contraire déploient des activités qui génèrent des formes d'organisation du travail des élèves structurées sans recourir aux conduites attendues : les phases de cours dialogué sont réduites, le cours magistral est quasiment inexistant (alors que ces deux formats de cours sont encore pratiqués majoritairement dans les classes du secondaire en France), le passage dans les rangs est calculé et stratégique pour quadriller l'ensemble de l'espace de classe sans être régulier et systématique, l'enseignant observe régulièrement la classe à distance et en silence et intervient majoritairement auprès d'un individu à la fois. Les enseignants observés mobilisent ainsi des modalités d'intervention qui coordonnent, combinent, recomposent des éléments partiels des formats pédagogiques classiques.

Gal-Petitfaux (2011), identifie trois critères pour caractériser les CAC : la dynamique de construction de la configuration, sa typicalité et son efficacité. Comme elle, nous avons analysé dans cette thèse les interactions entre les acteurs comme un des points d'articulation des CAC, donc comme un des critères d'émergence d'une CAC. De même, les occurrences d'apparition de chaque CAC dans notre corpus ont permis de typifier huit configurations différentes. Cependant, les similitudes et les ressemblances d'une CAC à l'autre nous ont permis, non pas de les typifier mais de les regrouper en catégories plus larges, chacune des CAC à l'intérieur de ces catégories étant typiques, selon nos critères (temporalité de la CAC, type d'adressage et préoccupations types des enseignants). L'efficacité de la CAC n'a pas été mesurée en termes de potentiel éducatif pour faire apprendre. Elle a été jugée efficace parce que les enseignants nous l'indiquaient (selon leurs propres critères de satisfaction et d'insatisfaction dans leur travail). Nous n'avons pas mesuré le travail réellement fourni et effectué par les élèves durant chaque configuration. Comme Gal-Petitfaux, nous avons cependant

pu mesurer, grâce aux entretiens avec l'enseignant et les élèves, en quoi ces CAC étaient significatives pour les enseignants et les élèves et porteuses de conditions favorables pour enseigner et pour apprendre. Nous identifions également les CAC comme des moments d'activité collective de quelques minutes se succédant au fil de la séance en classe. Gal-Petitfaux nomme les CAC en fonction de l'action générique effectuée par le groupe constitué des élèves et de l'enseignant : déshabillage aux vestiaires, entrée en classe, installation du matériel… Nous avons fait le choix de nommer les configurations que nous avons identifiées en fonction de l'action générique de l'enseignant et de ses effets sur l'activité collective : mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif, maintenir la dynamique collective de travail en procédant à des accompagnements ciblés sur des groupes, instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective… Ce choix de dénomination a été dicté par la définition d'une configuration d'activité collective. Nous avons souhaité, dès la nomination de chaque CAC, exprimer son potentiel comme forme d'organisation structurant une dynamique collective de travail.

Un second élément de comparaison concerne la temporalité des CAC. Les CAC ne prennent pas fin du fait de tensions et de ruptures (Vors, 2011) mais plutôt par l'intervention de l'enseignant qui change la nature de ses interactions ou son positionnement dans la classe. Vors travaille sur la dynamique propre de la CAC, montrant l'émergence d'une forme transitoire provenant de sa déstabilisation, par opposition à la forme studieuse de la configuration (Vors, 2011, p 191). Dans notre thèse, nous n'avons pas repéré de phases de déstabilisation comme par exemple la propagation collective de l'agitation. Nos enseignants experts, dans cette forme de conscience de leur environnement, semblaient prévenir de telles déstabilisations par le changement de leurs préoccupations, de leurs actions ; faisant passer par exemple au premier plan l'interaction individuelle pour préserver l'activité collective de travail. Ces changements d'activité, de préoccupations, de type d'interaction et de focale nous faisaient considérer à cet instant l'émergence d'une nouvelle CAC. C'est la raison pour laquelle nos CAC durent quelques minutes et non pas toute la séance (Veyrunes, 2012). Finalement, là où Vors voit une unique configuration régulièrement déstabilisée, nous voyons un enchaînement de CAC où la forme collective de travail persiste mais à l'intérieur de configurations différentes. Pour terminer cette comparaison entre les travaux de Vors et les nôtres, nous repérons comme lui des processus de masquage et d'ostension comme facteurs de viabilité des CAC. Les enseignants occultent consciemment des micro-incivilités pour éviter de rendre publics des comportements déviants d'élèves tant que ces comportements restent localisés à quelques individus (CAC 7). Ils rendent ostensive leur préoccupation de travail (CAC 5 et 7) lorsque des élèves mettent en péril l'activité collective par leur retard par rapport à l'avancement du groupe ou leur activité divergente.

Un troisième élément de comparaison est la convergence des préoccupations des acteurs qui est un élément majeur, structurant et stabilisant la CAC. Nous retrouvons dans d'autres recherches la convergence des préoccupations de la majorité des élèves et de l'enseignant comme condition nécessaire pour qu'une CAC soit viable et stable. Par exemple, dans sa recherche, Guérin (2013) affirme que « la pérennité de la configuration peut donc être interprétée comme la construction d'une signification partagée à propos de ce qu'il est possible ou non de faire au sein du collectif ». Veyrunes (2011), identifie quant à lui quatre patterns d'articulation des cours d'expérience des enseignants avec les comportements qu'ils percevaient chez les élèves en fonction de leurs préoccupations et attentes : la convergence manifeste, la convergence *a minima*, la divergence *a minima*, la divergence manifeste. Pour cela, il met en perspective les préoccupations de l'enseignant, de l'élève (préoccupations inférées et non documentées par entretiens) et les comportements de ce dernier, significatifs pour l'enseignant.

Notre focale d'observation prenait en compte pour reconstruire les cours d'expérience des acteurs, les préoccupations des acteurs mais pas les comportements des élèves perçus par l'enseignant (même si l'enseignant en tenait bien sûr compte pour nous renseigner sur ses préoccupations et ses attentes lors des entretiens). Nous avons considéré d'une part l'évolution des préoccupations des élèves jusqu'à leur convergence avec celles des enseignants et d'autre part les convergences de préoccupations entre l'enseignant et les élèves comme des niveaux d'appropriation par l'élève du monde propre de l'enseignant. Les patterns de convergence manifeste et de convergence *a minima* de Veyrunes peuvent être rapprochés du niveau 3 voire 2 d'appropriation soit l'intégration de l'élève à la culture propre et au corps propre de l'enseignant. Le pattern de divergence a minima pourrait être rapproché du niveau 1 d'appropriation de l'élève au monde propre de l'enseignant : l'enseignant est signifiant pour l'élève sans que ce dernier n'ait de préoccupations convergentes avec celles de l'enseignant (voir pour cela l'analyse de la CAC 4). Une analyse complémentaire serait nécessaire pour confirmer nos remarques et corréler les patterns documentés par Veyrunes et les niveaux d'appropriation des mondes propres de l'enseignant par l'élève. Pour poursuivre à propos des convergences de préoccupations des acteurs comme élément structurant la configuration d'activité collective, dans notre cas et grâce aux entretiens d'autoconfrontation, nous avons pu identifier et lister les préoccupations types qui font émerger et participent au déploiement et au maintien de la configuration. Chaque configuration-type est liée à une et jusqu'à trois préoccupations types. En fonction de la CAC, les enseignants ont des préoccupations types différentes mais avec un même objectif : engager et maintenir la classe, le groupe ou l'élève au travail. Pour cela, il existe un dénominateur commun dans l'activité des enseignants : faire entrer la classe, le groupe ou l'élève dans son monde propre. Une fois ce premier niveau d'appropriation acquis et que l'enseignant est

devenu signifiant pour chacun, l'objectif de l'enseignant est de faire en sorte que les élèves fassent partie de son corps propre. Ce second niveau d'appropriation correspond à l'apparition d'une convergence de préoccupation entre l'enseignant et les élèves. *In fine,* le dernier niveau d'appropriation mutuelle des mondes propres de l'enseignant et des élèves peut être atteint : celui de l'appropriation de la culture propre de l'enseignant par les élèves, qui génère de l'autonomie dans le travail et permet à l'enseignant de se préoccuper d'un autre groupe ou d'un autre élève.

Un quatrième élément de comparaison concerne les points d'articulation des activités individuelles de l'enseignant et des élèves. Ils structurent les CAC, ce qui permet l'émergence d'un ordre relativement stable dans la classe, en dépit de l'existence de préoccupations divergentes et d'actions digressives de quelques élèves. (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007). Deux invariants coexistent et participent à la structure d'une CAC : la dominance de travail scolaire et l'organisation spatiale (Vors, 2024). Nous ajoutons à ces deux constantes l'adressage qui est une modalité opératoire qui, selon nous, permet le couplage des activités individuelles-collectives entre elles, facteur de stabilisation des configurations. L'adressage individuel, qu'il soit simple ou à double intention (AIc et ACi) permet à l'enseignant de se dégager du modèle d'enseignement transmissif et de faire entrer les élèves dans sa culture propre, par des interactions qualitatives et choisies. Comme Vors (2011), notre travail permet de repérer les points d'articulation entre l'activité individuelle-sociale des élèves et celle de l'enseignant pour comprendre la configuration de l'activité collective. Nous reconnaissons la CAC comme un niveau supérieur d'organisation de l'activité collective, qui nécessite une méthodologie de traitement des données spécifique. Comme lui, la méthodologie liée au cours d'action permet la collecte des préoccupations des élèves et de l'enseignant *via* les entretiens d'autoconfrontation, ce qui offre la possibilité de lier les CAC et leur déploiement aux préoccupations de l'enseignant ainsi que de repérer les convergences de préoccupations et donc les points d'articulation des CAC. Nous identifions les mêmes points d'articulation, à savoir la durée de travail des élèves et la contrainte spatiale. Nous ne catégorisons pas le compromis travail/déviance comme un point d'articulation mais plutôt comme un indice de risque de déstabilisation relevé par l'enseignant. Il peut laisser cette potentialité ouverte tant que la déviance ne contamine pas la classe et pour préserver le déploiement de la CAC en cours (voir par exemple l'analyse de la CAC 6). Nous ajoutons un nouveau point d'articulation : l'adressage de l'enseignant à l'élève. Le type d'adressage comme l'alternance d'adressages jouent un rôle dans la stabilisation des configurations ; en particulier l'adressage individuel et l'alternance entre l'adressage individuel et l'absence d'adressage dans une même CAC. Vors montre que la CAC est stable lorsque l'organisation spatio-temporelle est stable (Vors, 2011). Dans notre cas, l'étude se faisait en milieu restreint (la classe). Il n'y avait pas ou très rarement de notion de déplacements d'élèves. Nous n'avons étudié que les déplacements de

l'enseignant afin de montrer que ses positionnements jouaient un rôle sur la stabilité de la CAC et variaient selon le type de CAC (voir les différences de placements des enseignants entre les CAC 2, 7 et 8 par exemple). La connaissance de la durée du travail n'a pas été analysée comme un critère de stabilisation de la CAC. Cependant, l'indication de la durée de travail, comme préoccupation incluse dans la préoccupation-type « encadrer le travail » a été repérée chez les trois enseignants observés. Ces derniers nous ont indiqué la nécessité de sécuriser l'activité des élèves par des consignes, y compris de cadrage temporel, claires.

Enfin un dernier et cinquième élément de comparaison concerne les contraintes lors des interactions entre l'enseignant et les élèves. Les travaux de Gal-Petitfaux (2000, 2011) mettent l'accent sur les interactions qui unissent les individus entre eux et qui leur permettent de travailler ensemble, en particulier les interactions de l'enseignant avec les élèves dans des espaces et des durées contraints. Lorsque les élèves nagent, il existe un certain nombre de contraintes qui laissent peu d'opportunité à l'enseignant pour interagir. Ainsi, les élèves immergés dans l'eau lèvent la tête brièvement. L'eau fraîche dans laquelle les élèves nagent les obligent à rester en mouvement afin de ne pas se refroidir. Ils nagent dans des couloirs et sont suivis par d'autres élèves, ce qui les empêche de s'arrêter. Les différences de hauteur entre le plot vers lequel l'enseignant se situe et le niveau de l'eau où se trouvent les élèves empêchent les regards de se croiser sans un arrêt et une volonté de l'élève d'interagir, au moins visuellement, avec l'enseignant. Les oreilles plongées dans l'eau et le bruit environnant lié aux déplacements des élèves dans l'eau réduisent drastiquement la communication orale entre l'élève et l'enseignant. Face à toutes ces contraintes, l'enseignant est obligé d'adapter ses modes de communication avec l'élève pour les rendre les plus efficaces et succincts possible. Nos travaux montrent certaines similitudes en termes de contraintes. Dans les configurations que nous étudions, de la même façon qu'en natation, l'enseignant est contraint de trouver des fenêtres d'interaction brèves avec un élève pour ne pas déstabiliser ou pour protéger la stabilité de la CAC. Il agit dans un espace clos et restreint où les élèves sont très proches les uns des autres. La robustesse de la CAC dans sa capacité à générer de l'ordre et du travail tient en partie à des choix d'adressages judicieux de l'enseignant. Il évite les adressages collectifs lorsque le groupe est au travail pour ne pas déranger son activité. Il réduit les dialogues avec la classe au minimum (essentiellement pour instaurer la dynamique de travail collectif) pour permettre à chacun ensuite de s'engager individuellement dans le travail. Il interagit avec un élève à voix suffisamment basse pour ne pas gêner la classe au travail et se tait dès que possible. Il s'empêche d'interagir avec un individu au comportement divergent pour ne pas donner de crédit à ses interventions et tant qu'elles n'empêchent pas la dynamique collective de travail d'exister. Dans ce cas, l'enseignant se contraint à réduire son rayon de déplacement dans la classe pour graviter à proximité de cet élève. Il peut même s'immobiliser vers lui pour faire physiquement barrage aux interactions (que cet élève tente d'établir

avec d'autres élèves) mais sans s'adresser à lui. L'enseignant s'autorise des fenêtres d'interaction brèves, en particulier lorsqu'il s'agit d'interactions avec la classe afin de ne pas saturer l'espace collectif et de permettre à la dynamique collective de travail de s'auto-entretenir, une fois qu'elle a été instaurée par son activité. Si les contraintes objectives semblent être bien plus fortes dans un bassin de natation que dans une salle de classe, les enseignants observés se donnent des contraintes subjectives fortes et en lien avec leur expérience pour articuler, synchroniser, connecter du mieux possible leur activité à celles des élèves.

12.2. Discussion autour de la notion d'expertise enseignante

La capacité des enseignants à faire travailler, à maintenir l'ordre et à susciter de l'intérêt chez les élèves ne réside pas dans des formats novateurs tels que l'indique Tricot (2017). Ils utilisent des modalités habituelles ou des gestes professionnels connus, spécifiques (comme la lecture d'un texte à voix haute) ou plus génériques comme les gestes d'étayage (contrôle des réponses, soutien aux élèves) ou de tissage (entrée en matière, transitions) (Bucheton, 2005, 2009). Ce qui les différencie des autres enseignants est leur capacité à inscrire ces modalités, gestes ou formats pédagogiques dans des configurations d'activité collective qui organisent le travail de la classe. Ces configurations sont consistantes : au-delà des dispositions à agir reconnues et visibles qui sont utilisées, elles comportent de très nombreuses modalités transparentes pour un observateur extérieur, voire dans certains cas pour l'enseignant en train d'agir. Ces modalités forment un tout robuste qui offre de la stabilité à l'activité en classe et permet aux élèves de se maintenir au travail. Les enseignants experts tels qu'ils sont définis dans notre recherche trouvent des artefacts qui leur permettent de ne pas s'exposer ou de ne pas se confronter directement à la classe lorsque la configuration devient instable. Ils utilisent divers gestes professionnels selon une dynamique enactée, c'est-à-dire propre à la situation vécue. Ils n'utilisent pas ces gestes selon une approche théorique où il faudrait utiliser ces gestes à des moments précis et en partie prédéterminés de leur activité. Ces gestes professionnels se révéleraient être des outils désincarnés et désin-formés au sens de Theureau, c'est-à-dire qui seraient formés de l'extérieur (Donin, Theureau, 2019). Les enseignants experts adaptent leurs gestes aux circonstances ici et maintenant, ce qui fait de ces gestes des médiateurs entre eux et leur environnement selon des formes d'intelligence pratiques et circonstancielles.

Comme Vors (2011), Bonasio et Lefeuvre (2024), nous constatons que dans le quotidien de la classe, les enseignants experts régulent les désordres en enseignant. Ils diffèrent dans le temps les contrôles, au profit de l'accompagnement dans les apprentissages, tant que le désordre se limite à des micro-incivilités ou à du chahut localisé qui ne déstabilise pas sensiblement la classe et son travail. Ils ont acquis une autorité pédagogique (Joinel Alvarez, 2021, 2022 ; Joinel Alvarez et Lussi Borer, 2023) qui leur permet de maintenir l'ordre sans recourir au contrôle de type autoritariste. Dans leurs

travaux portant sur l'autorité pédagogique, Joinel Alvarez (2021, 2022), Joinel Alvarez et Lussi Borer (2023) repèrent et analysent le double adressage comme modalité permettant à l'enseignant de s'adresser à plusieurs destinataires à la fois (le groupe et un individu) de façon plus ou moins directe. Elles mettent en lumière deux types de double adressage : 1) celui qui est subi, c'est-à-dire provoqué par une obligation d'intervenir pour contrôler un individu et maintenir la classe engagée dans le travail, 2) celui qui est choisi, c'est-à-dire utilisé pour exercer son autorité pédagogique. Dans notre recherche, nous distinguons deux types de double adressage (sans notion de choix ou d'obligation de l'enseignant dans notre cas) : 1) l'adressage collectif à intention individuelle pour agir sur les comportements des élèves éruptifs en utilisant une forme de contrôle social par le groupe classe et 2) l'adressage individuel à intention collective pour réguler la classe en se servant de l'adressage à un élève comme outil de médiation. Comme nous l'avons vu dans les discussions des CAC 1, 3 et 7 ainsi qu'au début de cette discussion générale, le double adressage est un élément déterminant dans le travail des enseignants observés pour faire classe et pour maintenir des dynamiques collectives de travail. Notre recherche montre également que ces derniers utilisent également un autre type d'adressage pour maintenir l'ordre et engager la classe dans le travail : l'absence d'adressage (PA) ; dans ce cas, les enseignants utilisent leur corps comme médiateur.

Certaines études montrent que les « *community teachers* » (Murrell, 2001) et les « maîtres réussissants » (Chauveau, 2006 ; Vors, 2011) parviennent à créer et à maintenir une activité collective de travail dans la classe malgré les différentes tensions qui y règnent. Nous retrouvons ces résultats dans notre travail (voir par exemple les discussions des CAC 6 et 7). De même, nous retrouvons le profil des enseignants efficaces (ou experts) décrits dans ces travaux : ces enseignants ont un style souple et rigoureux ; ils consacrent l'essentiel de leur temps de classe aux apprentissages scolaires. Nous ajoutons que les enseignants experts utilisent un vocabulaire qui tend à encourager, valoriser et prendre en compte le profil de l'élève. Concernant leur aptitude à cerner et à prendre en compte les comportements, en particulier déviants, des élèves en classe, ils usent de stratégies d'évitement, de jeux de dupe pour feindre l'ignorance face à des situations ou à des attitudes d'élèves divergentes par rapport à leurs propres préoccupations de travail. Ils ont une très forte capacité à ne pas se laisser distraire de leur objectif qui est l'engagement des élèves dans le travail. Ces enseignants structurent le début des séances de façon à considérer la classe comme une entité, une machine qu'il faut lancer jusqu'à parvenir à une inertie suffisante pour qu'elle soit autonome et puisse éventuellement entraîner les individus qui ne se seraient pas mis au travail. Si ce n'est pas le cas, les enseignants se découplent du collectif pour engager les individus. Comme Veyrunes, nous retrouvons une minimisation des rappels à l'ordre de la part des enseignants et un adressage majoritairement individuel, perçu comme limitant le désordre (Veyrunes, 2012). Nous nous distançons des résultats de recherche de Girouard-Gagné, Cuerrier et Paré (2022) car nous avons constaté, tant lors des entretiens avec les enseignants

et les élèves que lors de l'analyse de la séance contrastive, que la relation de l'enseignant avec les élèves constitue une dimension clé de la gestion de classe pour mettre au travail comme pour prévenir les conflits. Nous rejoignons cependant ces auteurs quant à la nécessité de connaître les élèves pour anticiper les accompagnements individuels au cours de chaque configuration. Les enseignants experts possèdent une forme de conscience et de présence simultanément à la classe et aux élèves. Ils ont atteint un haut niveau de développement professionnel qui les rend efficace dans la gestion de la classe grâce à cette perception accrue (Sakamoto, 2011) de ce qui se passe autour d'eux, même s'ils sont mobilisés par l'accompagnement exclusif d'un élève en particulier.

Parmi les caractéristiques d'un enseignant réussissant (Thompson, Greer et Greer, 2004), notre méthodologie ne cherchait pas à repérer les qualités intrinsèques des enseignants comme leur optimisme ou leur sens de l'humour. Nous avons cependant pu confirmer que les enseignants experts impliqués dans cette recherche étaient très respectueux des élèves dans leur attitude et le choix de leurs verbalisations, compatissants et empathiques. Ils admettaient leurs erreurs, avaient un niveau d'exigence en classe élevé et un enseignement qualitatif (nous pouvons avancer cette affirmation grâce à l'analyse des séances faites par les inspecteurs pédagogiques régionaux de chaque discipline). Nos travaux nous permettent d'ajouter que les enseignants experts prennent soin des élèves (au sens du *care*) en cela qu'ils prennent en compte l'état de bien-être émotionnel et biologique des élèves (fatigue, faim, agitation…) et s'autorisent à modifier le cours de la séance selon ce qu'ils perçoivent des élèves. Ils sont également très vigilants à encourager l'élève sans démagogie, avec justesse, tact et objectivité. Gilligan (1993) définit le *care* comme un souci fondamental du bien-être d'autrui. Tronto (2008) décline cette préoccupation par quatre verbes d'action dont « se soucier de ». C'est le cas des enseignants observés en classe ; ils se soucient de chaque élève en même temps qu'ils se soucient de favoriser une atmosphère propice au travail de chacun. Par leur préoccupation à valoriser les réussites des élèves, ils sont les alliés éthiques (Prairat, 2015, 2017) des élèves, ceux qui permettent à ces derniers de construire et de stabiliser leur estime d'eux-mêmes. Les enseignants acteurs de notre thèse possède une éthique morale au sens de Prairat (2017) en ce sens qu'ils conjuguent trois vertus morales ; la justice, la sollicitude et le tact, qu'ils convoquent dans leurs actes quotidiens en classe, qui teintent les préoccupations qui sont les leurs lorsqu'ils sont dans un processus d'enseignement/apprentissage de l'élève et que nous avons repérés dans les entretiens avec les enseignants mais aussi avec les élèves, conscients du tact, de la justice et de la sollicitude dont font preuve ces enseignants.

À l'issue de cette thèse et de cette discussion générale, nous pouvons répondre à notre question de recherche et valider nos hypothèses initiales. L'enseignant expert réussit à engager et à maintenir les élèves au travail sans recourir à des conduites de contrôle parce que son activité en classe favorise l'émergence et le déploiement de configurations d'activité collective propices à l'ordre et au travail

selon les caractéristiques développées en début de discussion. Ces enseignants exercent une autorité pédagogique à travers leur activité d'enseignement/apprentissage. Cette autorité prend corps au sein des CAC, ce qui leur permet une gestion (de la classe et des élèves éruptifs) efficace. Ce souci d'ordre reste majoritairement au second plan par rapport au souci de l'activité de travail.

Nous pouvons aussi donner une nouvelle définition de l'enseignant expert. Il ne s'agit pas ici de modéliser ou de cartographier toute l'expertise des enseignants. Il s'agit d'identifier et de comprendre celle qui correspond à la focale que nous nous sommes donnée dans cette thèse et qui met au jour la partie de l'expertise qui permet aux enseignants de piloter en équilibriste des situations de classe potentiellement éruptives. De ce fait, l'expertise décrite dépend de couplages circonstanciels. On peut malgré tout en tirer des éléments de généricité au-delà des contingences dans laquelle elle a été observée.

Concernant la définition d'un enseignant expert, il s'agit d'un[9] enseignant :

- ✓ qui a une très bonne connaissance des élèves et de leurs particularités,
- ✓ qui a prévu et imaginé en amont les modalités d'acquisition des connaissances des élèves durant la séance,
- ✓ qui installe, maintient et préserve une dynamique collective de travail par le flux intentionnel de son activité même avec les classes les plus difficiles,
- ✓ qui est à la fois présent à chaque élève et à la classe dans une forme de conscience permanente de l'un et de l'autre,
- ✓ qui engage et maintient les élèves au travail sans forme d'autoritarisme, avec un accompagnement du travail de chaque élève,
- ✓ qui rend viable (durable) et vivable (acceptable) une activité collective en prenant soin de chaque élève (dans son aspect cognitif, émotionnel et biologique), de la classe et de lui-même,
- ✓ qui encadre le travail de la classe par un ensemble de dispositifs clairs aptes à baliser et à borner l'activité collective,
- ✓ qui adopte des modalités de couplage et de découplage de son activité par rapport à celle des élèves pour accompagner simultanément le travail individuel et collectif,
- ✓ qui privilégie l'adressage individuel à distance ou à proximité de l'élève ainsi que l'absence d'adressage,
- ✓ qui génère de l'ordre par son activité proche ou à distance des élèves, permettant à chacun de s'engager et de se maintenir au travail,
- ✓ qui a la capacité à intégrer dans son monde, son corps et sa culture propres des potentialités à percevoir et à jouer sur les dynamiques collectives/individuelles (ce qui fait référence aux notions de *with-it-ness* et de double adressage évoquées dans nos travaux).

[9] Les résultats présentés dans cette thèse donnent à voir les modalités d'enseignement et d'apprentissage dans le face-à-face pédagogique. Ils ne rendent pas compte de la phase de préparation des séances en classe dans laquelle les enseignants se sont engagés, qui leur a permis de fixer des objectifs d'apprentissage et de les respecter durant la séance.

13. Perspectives pour la recherche

13.1. Le programme de recherche du cours d'action

Notre thèse s'est adossée au programme de recherche du cours d'action et a utilisé ses outils théoriques spécifiques, le cours d'expérience individuel-social pour analyser les données de notre corpus et l'articulation des cours d'expérience individuels-sociaux pour repérer les configurations d'activité collective. Les hypothèses de la conscience préréflexive et de l'enaction qui trouvent leur origine dans le paradigme de l'autopoïèse nous ont permis de comprendre la réalité de l'expertise enseignante mise en œuvre dans la classe et pilotée par les préoccupations des acteurs. Notre recherche a permis de mettre au jour ce qui fait que l'expertise enseignante s'actualise dans les actes quotidiens de la classe. Au-delà de cela, elle a été originale sur deux points particuliers du programme de recherche du cours d'action : 1) l'articulation des données extrinsèques avec les données intrinsèques de notre corpus. Un premier niveau d'analyse des données extrinsèques nous a permis d'observer l'activité de la classe en champ large, à partir des données en troisième personne (Seiffert et al, 2017). Nous avons pu déceler les formes d'activité qui nous paraissaient correspondre, parce qu'elles semblaient générer de l'ordre et du travail, à des configurations d'activité collective. Nous avons ainsi pu sélectionner les parties de séances qui incluaient ces formes d'activité et qui ont été les supports du recueil des données en première personne grâce aux entretiens d'autoconfrontation des enseignants et des élèves. Nous avons pu ensuite analyser l'articulation qu'il existait entre l'organisation observable de l'activité et les intentions des acteurs au cours de cette activité. Même si les données extrinsèques ont été analysées en premier, elles sont subordonnées aux données intrinsèques puisque ces dernières confirment et justifient l'organisation de l'activité en classe repérée en troisième personne, 2) l'utilisation d'éléments du cours d'action pour repérer les configurations d'activité collective dans le flux de l'activité individuelle-sociale des acteurs et l'articulation de ces activités. La reconstruction des cours d'expérience des enseignants a ainsi permis de mettre au jour et de comprendre le lien entre leurs préoccupations et leur activité (en particulier leur positionnement spatio-temporel et leur adressage aux élèves). L'articulation des cours d'expérience des acteurs et en particulier leur convergence et leur divergence a donné lieu à la mise en lumière de l'efficacité des CAC pour mettre et maintenir les élèves au travail. Elle a dans le même temps permis de repérer les points d'articulation des CAC et leur dynamique propre.

13.2. Perspectives pour la formation initiale et continue

Les CAC constituent un niveau élevé d'organisation de l'activité en classe. Apprendre à les repérer dans sa propre activité ou dans celle de ses pairs peut constituer un axe à prendre en compte dans la conception des contenus de formation. Considérer ce niveau d'organisation supérieur permettrait d'enrichir la formation où il s'agit le plus souvent de considérer l'activité enseignante

selon deux niveaux d'organisation : 1) un niveau bas constitué de l'action individuelle de l'enseignant. Il s'agit alors de formations à des fins didactiques ou concernant les savoirs en jeu, 2) un niveau d'organisation supérieur qui prend en compte les interactions entre les individus à des fins de guidage et d'amélioration de la gestion de classe (Durand, Veyrunes, 2007). Apprendre aux enseignants à repérer et à utiliser la capacité des CAC à générer de l'ordre et de la capacité à agir dans les classes permettrait d'intégrer ce niveau d'organisation dans la conscience préréflexive et donc dans le référentiel des enseignants, augmentant leur niveau de professionnalisation et leur apportant de nouvelles ressources pour agir. La configuration d'activité collective, le plus souvent transparente pour la majorité des enseignants, est une forme d'organisation de la classe qui dépasse les modalités et les gestes isolés les uns des autres, peu viables dans certains contextes, et qui permet à l'enseignant de gagner en efficacité voire en efficience, sans nécessité d'inventer de nouvelles modalités. Les CAC, parce qu'elles existent indépendamment de la matière académique enseignée, peuvent constituer des objets d'étude pour des formations *in situ.* Ces temps d'échange et de professionnalisation géographiquement situés permettraient de fédérer les équipes enseignantes d'un même établissement ou d'un même réseau d'établissements autour d'une même problématique. Cela ferait probablement sens pour une majorité d'entre eux puisque cette problématique serait ancrée dans leur quotidien et pourrait répondre à des besoins et à des préoccupations communes.

Conclusion

Pour rappel, les objectifs de cette thèse étaient au nombre de trois : 1) comprendre comment certains enseignants réussissaient à maintenir l'ordre dans les classes, y compris les plus difficiles, 2) faire travailler les élèves sans avoir recours à un contrôle répressif et à une autorité ostentatoire, 3) donner une définition de l'expertise enseignante en actes dans l'activité quotidienne d'enseignement en classe.

Au terme de cette thèse, nous avons une meilleure compréhension de la façon dont ces enseignants engagent et maintiennent les élèves au travail. L'activité de ces enseignants permet de mettre en œuvre des configurations qui génèrent de l'activité collective, libérant ainsi l'enseignant du devant de la classe pour se consacrer à des individus aux besoins spécifiques ou aux comportements déviants. Les enseignants repèrent la durée dont ils disposent pour agir et faire agir les élèves de façon consciente (ou inconsciente tant ces pratiques deviennent incorporées pour eux). Ils savent quand la configuration collective va s'achever et que leur présence à la classe doit à nouveau s'actualiser dans un adressage collectif et une présence de premier plan.

L'ensemble de notre méthodologie, articulant données intrinsèques et extrinsèques, permet de comprendre que l'expertise enseignante se traduit dans le quotidien de la classe par une occupation judicieuse de l'espace et du temps, toujours au service des apprentissages et des individus et couplés à des préoccupations typiques et récurrentes. Les interactions de l'enseignant en direction des élèves, qu'elles soient volontaires ou contraintes par l'activité des élèves, sont majoritairement individuelles. Elles sont régulièrement simultanées, les enseignants utilisant alors la modalité du double adressage, ce qui permet de maintenir un couplage à la classe tout en intervenant auprès d'un élève ou inversement. L'expertise enseignante consiste également à adopter des postures tournées vers la considération de l'élève dans son intégralité. Les enseignants experts dont il est question dans ces travaux de recherche ont confiance en leurs élèves et en leur capacité à travailler et à progresser. Ils sont vigilants et attentifs à maintenir un climat de bien-être dans la classe qui permet aux élèves de se sentir suffisamment en sécurité pour oser s'exposer, exposer son travail et ses difficultés au regard de l'enseignant comme de ses pairs. Leur activité experte leur permet d'agir au service du travail collectif, de l'engagement de chaque élève dans un cadre sécurisant et sécurisé (notamment par la robustesse des configurations mises en place), plutôt que de réagir face à des comportements délétères pour le travail et les élèves.

Ce travail demande à être complété par de nouvelles recherches qui auraient pour but d'atteindre deux objectifs : 1) analyser l'activité des enseignants experts avant et après la classe afin de connaître comment leur expertise en actes s'anticipe avant les séances en termes de contenus pédagogiques, d'organisation des séances et de prises en compte du contexte social de la classe et

comment il se prolonge après la classe, 2) évaluer les configurations d'activité collective en termes d'efficacité quant aux apprentissages des élèves et d'efficience pour l'enseignant lui-même.

Cependant, cette thèse peut s'avérer utile pour faire évoluer la connaissance du métier d'enseignant comme pour compléter et augmenter le référentiel des formateurs, que ce soit en formation initiale ou continue. Elle ouvre des perspectives pour modéliser finement l'activité simultanée de l'enseignant et des élèves. Cela permettrait d'accroître l'efficacité voire l'efficience du travail enseignant au service de l'engagement, de la persistance dans le travail et de la réussite des élèves.

Bibliographie

Aballea, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, (124), 39-49.

Adenot, P. (2015). Le chef d'orchestre. De la figure du pouvoir à l'ordre négocié au sein d'une profession vocationnelle. *Transposition. Musique et Sciences Sociales*, (5).

Adé, D., Gal-Petitfaux, N., et Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, *48*(4), 43-71.

Allal, L. (2001). Situated cognition and learning: From conceptual frameworks to classroom investigations. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *23*(3), 407-422.

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe. *Revue française de pédagogie*, *107*(2), 123-139.

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et Ph. Perrenoud. (Eds.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (pp.28-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85-93.

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en E.P.S. : contenu proposé, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan et coll., Méthodologie et didactique de l'E.P.S. (pp. 119-130). Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale, NJ : LEA.

Arimoto, M. (2017). *The prospect of educational assessment as a secret ingredient of effective pedagogy in the context of Japanese kizuki (with-it-ness) based on "evidence-informed principles for effective teaching and learning"* (Doctoral dissertation, Tohoku University).

Astier Philippe, Gal-Petitfaux Nathalie, Leblanc Serge, Sève Carole, Saury Jacques, Zeitler André. Les approches situées de l'action : quelques outils. In: *Recherche et Formation*, N°42, 2003. L'analyse de l'activité. Approches situées, sous la direction de Jean-Marie Barbier et Marc Durand. pp. 119-125.

Augustin (tr. fr.1962). Œuvres, tome 14, 2ème série, les confessions Livres VIII-XIII. Paris, Desclée de Brouwer.

Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Université Paul Valéry - Montpellier III.

Azéma, G., Secheppet, M., et Mottaz, A. M. (2020). Envisager une ethnographie énactive? Réflexions illustrées. *Activités, 17*(17-2).

Baconnet, S. (2012). La question de l'efficience d'un enseignant débutant en classe. Comment gérer l'hétérogénéité des élèves en atelier dirigé d'écriture en classe de cours préparatoire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (31).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 464-469.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck.

Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales?. *Recherche & formation*, *42*(1), 99-117.

Barbier, J. M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *41*(1), 163-194.

Barr, A. S. (1952). Chapter I: The measurement of teacher characteristics and prediction of teaching efficiency. *Review of Educational Research, 22*(3), 169-174.

Barr, A. S., et Jones, R. E. (1958). The measurement and prediction of teacher efficiency. *Review of Educational Research*, *28*(3), 256-264.

Basque, M. (2014). Les déterminants de la réussite scolaire dans les écoles efficaces.

Ben Jomâa, H., et Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, (5-3), 61-80.

Bereiter, C., et Scardamalia, M. (2018). Intentional learning as a goal of instruction. In *Knowing, learning, and instruction* (pp. 361-392). Routledge.

Bergugnat, L., et Rascle, N. (2020). Prévenir le risque d'épuisement des enseignants débutants par la formation. *Éducation Permanente*, *224*(3), 123-130.

Berliner, D.C., In pursuit of the expert pedagogue, *Educational Researcher*, 1986, *Aug-Sept*, 5-12.

Bissonnette, S., Gauthier, C., et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière éducation.

Bissonnette, S., Gauthier, C., et Richard, M. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? : efficacité des écoles et des réformes*. Presses Université Laval.

Bock, P. K. (1994). *Psychological anthropology*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

Bonasio, R., Fondeville, B., et Lefeuvre, G. (2024). *L'enseignant face aux désordres en classe : appropriation de dispositifs à l'école primaire*. Presses universitaires de Rennes.Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 1743). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information?. *Études de communication. langages, information, médiations*, (35), 47-60.

Bourbao, M. (2010). *La conduite de classe : analyse ethnographique des pratiques en France et au Bénin ; modélisation pour la formation des professeurs des écoles* (Doctoral dissertation, Aix-Marseille 1).

Bourbao, M., et Ramon, F. (2020). *Premières années d'enseignement*. Retz.

Boyer, P., et Barrett, H. C. (2015). Domain specificity and intuitive ontology. *The handbook of evolutionary psychology*, 96-118.Brophy, J. E. (1984). *Teacher behavior and student achievement* (No. 73). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Brophy, J., Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching, New-York: Macmillan.

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 1743). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques, 7, 2-31.

Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.

Brown, P. (1999). Anthropologie cognitive. *Anthropologie et sociétés*, *23*(3), 91-119.

Bruner, J. S., & Postman, L. (1949). Perception, cognition, and behavior. *Journal of personality*, *18*(1).

Bucheton, D., Brunet, L. M., et Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. In *CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Colloque Nantes, M. Altet (ed)*.

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*, 29-48.

Bui-Xuan, G., et Haye, G. (2007). La sensibilité des enseignants d'EPS au plaisir des élèves. Enquête de l'AEEPS 2005-2007. *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité*, 129-143

Carnus, M.-F. (2007). Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique.

Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire: approche biographique et contextuelle* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).

Champy-Remoussenard, P. (Ed.). (2014). En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse : Octarès.

Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, *4*(4), 13-15.

Chauveau, G. (2006). Education prioritaire et/ou priorité à la pédagogie. *Diversité*, *144*(1), 95-104.

Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chi, M. T., Glaser, R., et Farr, M. J. (2014). *The nature of expertise*. Psychology Press.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2017). Conception en didactique professionnelle d'une formation des tuteurs à l'activité d'observation des pratiques en éducation physique et sportive. *Recherches en éducation*, (28).

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Cornelius-White J. (2007) « Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis » Review of Educational Research 77, 1 (113-143). DOI : 10.3102/003465430298563

Cruickshank, D. R., Jenkins, D. B., et Metcalf, K. K. (2003). The act of teaching. New York, NY: McGraw-Hill.

Cuisinier, F., et Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe.

Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, *4*, 20-25.

Dessus, P. (1995). – « La planification de séquences d'enseignement : du novice à l'expert », Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle, 4, pp. 7-23.

Devereux, G., La Barre, W., et Sinaceur, H. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion.

Dick, A. (1994). – Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion (Du savoir théorique sur l'enseignement à la réflexion sur la pratique): das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste

zukünftiger Jungleher, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1994. Traduction Jean Zahnd et Danièle Rueger (1998), Réflexions sur l'implication de notre démarche « paramètres de saisie psychopédagogiques », Institute of Education, University of Fribourg, Switzerland Internal Meeting CLASSROOM 2000, Berne, Technopark.

Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management.

Donin, N., et Theureau, J. (2019). Construire une interprétation, de l'appropriation de la partition à la répétition générale. La préparation d'un concert par le chef d'orchestre Pierre-André Valade à la lumière de l'analyse d'activité. *Revue musicale OICRM*, *6*(1), 1-36.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. Journal of Teacher Education, 32 (6), 36.

Doyle, W. (1986). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of curriculum studies*, *18*(4), 365-379.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, *3*(1), 392-431.

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

Durand, M., (2006). Activité(s) et formation. Genève : Université de Genève.

Durand, M., Saury, J., et Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In *Sujets, activités, environnements* (pp. 61-83). Presses Universitaires de France.

Durand, M., Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie. *Travail et formation des adultes*, 1-34

Durand, M., (2016). *Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience.* Activités, 13-1 | 2016

Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

Elias N. (1991b), « Trop tard ou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration », Norbert Elias par lui-même, traduit de l'allemand par Jean-Claude Capèle, Paris : Éditions Fayard.

Ericsson, K. A., et Smith, J. (Eds.). (1991). *Toward a general theory of expertise : Prospects and limits*. Cambridge University Press.

Ericsson, K.- A., et Simon, H.- A. (1993). *Protocol analysis : verbal reports as data*. Cambridge : The MIT Press.

Ericsson, A., et Towne, T. J. (2010). Expertise. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, *1*(3), 404-416.

Espinosa, G. (2019). Les émotions de l'élève à l'école. *G. Espinosa et N. Rousseau, Le bien-être à l'école : Enjeux et stratégies gagnantes. PUQ*.

Espinosa, G. (2020). De la question des émotions de l'élève dans la formation enseignante en France. *Recherches en éducation*, (41).

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., et Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *European review of applied psychology*, *59*(3), 211-227.

Filliettaz, L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Bœck Supérieur.

Forget, M.- H., (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *32*(1), 57-80.

Galand, B., Hospel, V., et Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe ? Une étude multiniveaux. *Revue québécoise de psychologie*, *35*(3), 137-156.

Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans l'organisation spatio-temporelle de l'enseignement de la natation en EPS : la file indienne comme artefact cognitif* (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier 1).

Gal-Petitfaux, N. (2011). La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. *Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*.

Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., et Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*, 67-85.

Garmston, R. J. (1998). – « Becoming Expert Teachers », Journal of Staff Development, 19 (1).

Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *35*(1), 82-101.

Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M. F., Verret, C., Bernier, V., et Frenette, É. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *652*(2), 99-109.

Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard university press.

Girard, A. (2022). *Le soutien à l'engagement au travail des élèves en classes « difficiles » de lycée professionnel : recours à une méthode mixte pour l'analyse de l'expérience de l'enseignant d'EPS et des élèves au cours d'une année scolaire* (Doctoral dissertation, Clermont Université).

Girouard-Gagné, M., Cuerrier, M., et Paré, M. (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique, 3*(3), 164-189.

Gladwell, M. (2008). *Outliers: The story of success*. Little, Brown.

Glaser, R. (1985). Thoughts on expertise.

Glaser, R., Chi, M. T. H., et Farr, M. J. (1985). *The nature of expertise* (p. 26). Columbus, OH : National Center for Research in Vocational Education.

Glasgow, N. A., et Hicks, C. D. (2009). *What successful teachers do: 101 research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. Corwin Press.

Goffman, E., et Kihm, A. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* (Vol. 2). Paris : Les éditions de minuit.

Green, J. L., et Dixon, C. (2007). Classroom interaction, situated learning. *Encyclopedia of language and education*, *3*, 1-12.

Guérin, J., Riff, J., et Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 15-26.

Guérin, J. (2013). Configurations d'activité collective et processus d'apprentissage lors de travaux pratiques. *Carrefours de l'éducation*, *35*(1), 179-195.

Guérin, J., et Méard, J. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée–activité ». *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *37*(1), 120-139.

Hanushek, E. A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. Journal of Political Economy, 100(1), 84-117.

Harley, S. (1993). Situated Learning and Classroom Instruction. *Educational Technology*, *33*(3), 46–51.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT press.

Joinel Alvarez, V. (2021). Penser et agir l'autorité dans les situations d'enseignement/apprentissage: quelle prise en compte du groupe?.

Joinel Alvarez, V. (2022). Former à l'exercice de l'autorité : une nouvelle grille de lecture.

Joinel Alvarez, V. et Lussi Borer, V. (2023). Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols. *Teaching and Teacher Education, 134*.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Kounin, J. S., Friesen, W. V., et Norton, A. E. (1966). Managing emotionally disturbed children in regular classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *57*(1), 1.

Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kounin, J. (1977). Discipline and group management. *Nova Iorque: RE Krieger Publishing*.

Koyré, A., (1973). Études d'histoire de la pensée scientifique. Paris : Gallimard

Kuhn, T.-S., (1972). La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion.

Lahire, B. (2001). La construction de l' « autonomie » à l'école primaire: Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, *135*(1), 151-161.

Lakatos, I. (1978). The Methodology of Scientific. *Research Programmes*.

Lantheaume 1, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, (2), 49-56.

Laplantine, F., (1996). La description ethnographique. Paris : Armand Colin.

Larkin, J., McDermott, J., Simon, D. P., et Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, *208*(4450), 1335-1342.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J., et Wenger, E. (1991). Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, *10*, 109-155.

Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, culture, and activity*, *3*(3), 149-164.

Laville A., Teiger C., et Duraffourg J. (1972). Conséquences du travail répétitif sous cadence sur la santé des travailleurs et les accidents. Rapport du Laboratoire de Physiologie du travail et d'Ergonomie 29, Paris : CNAM.

Leblanc, S., Ria, L., et Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse *in situ* des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. *Instrumentation de la recherche en Education. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA.*, Maison des Sciences de l'Homme. 63-94.

Leblanc, M. (2023). *L'empathie sensorimotrice dans les interactions homme-cheval : étude du « contact » et de son apprentissage dans le travail à la main d'écuyers du Cadre noir avec des chevaux sauteurs*. (Doctoral dissertation. Nantes Université).

Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. Journal of Educational Psychology, 78, 75-95.

Lemke, J. L. (1982). Classroom Communication of Science. Final Report.

Lemke, J. L. (2000). Material sign processes and emergent ecosocial organization. *Downward causation : Minds, bodies and matter*, 181-213.

Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of research in science teaching*, *38*(3), 296-316.

Lenoir, Y., et Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, *47*(1), 9-23.

Leontiev, A. (1984). Activité, conscience, personnalité. Moscou : Ed. du Progrès.

Le Roy, D. (2020). *L'interdisciplinarité scolaire en question : analyse de l'activité de l'enseignant et des perceptions des élèves en Éducation Physique et Sportive*. (Doctoral dissertation. Université Rennes 2).

Levain, J. P., Mauny, F., Pujol, S., Petit, R., Houot, H., Defrance, J., ... et Berthillier, M. (2015). Exposition au bruit et performance scolaire des élèves de CE2. *Psychologie française*, *60*(1), 35-49.

Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : l'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités*, *6*(6-1).

Maas, M. C., et Ria, L. (2023). Trois cas d'école pour comprendre comment prendre soin des élèves en enseignant. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, n°26.

Maheu Latendresse, S. (2012). *Le cas d'une enseignante québécoise reconnue pour son expertise en pédagogie de projet : regard qualitatif sur sa pratique en classe du primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

Maturana, H. R., et Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition : The realization of the living* (Vol. 42). Springer Science et Business Media.

Maturana, H. R., Varela, F. J., et Jullien, F. C. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Ed. Addison-Wesley France.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., et Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences*, *50*, 147-156.

McEwan, E. K. (2001). *Ten traits of highly effective teachers: How to hire, coach, and mentor successful teachers*. Corwin Press.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2001a). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à MM. Les ministres de l'Éducation Nationale et de la recherche par le groupe de travail constitué par M. Antoine Prost. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, (1), 65-77.

Moulin, J. F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, (1), 142-159.

Moussay, S., et Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *37*(1), 96-119.

Naper, L. R. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review*, *29*(4), 658-668.

Normand, R., et Derouet, J. L. (2011). *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire* (No. 174, pp. 5-20). ENS Éditions.

Pacte pour un enseignement d'excellence. 2020. Fédération Wallonie-Bruxelles. Ministère, administration générale de l'enseignement.

Pandraud, N. (2013). Une théorie de l'observation *in situ*. Récit, situation et perception. *SociologieS*.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, *16*(1), 7-38.

Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 81-93.

Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.

Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation et recherche*, *2*, 198-212.

Petiot, O., et Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire. *Movement et Sport Sciences-Science et Motricité*, (95), 65-79. Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques* (Doctoral dissertation, Université de Reims-Champagne Ardenne).

Piaget, J. (1964). Cognitive development in children. *Journal of research in science teaching*, *2*(2), 176-186.

Pianta, R. C., La Paro, K., et Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M., et Cloes, M. (2000). Les caractéristiques de l'enseignant expert. *Revue de l'Education physique*, *40*(4).

Pierrisnard, C., et Vannier, M. P. (2012). Spécificité des dimensions temporelle et contextuellde l'aide spécialisée à dominante pédagogique. *Recherches en éducation*, (HS4).

Pinsky, L., et Theureau, J. (1982). Activité cognitive et action dans le travail (Tome 1 et 2). Rapport du Laboratoire de Physiologie du travail et d'Ergonomie 73, Paris : CNAM.

Pinsky, L., et Theureau, J. (1987). L'étude du Cours d'Action : Analyse du travail et conception ergonomique. Rapport du Laboratoire de Physiologie du travail et d'Ergonomie 88, Paris : CNAM.

Piot, T. (2014). Observer les pratiques enseignantes : la psychologie historico-culturelle, un cadre pour caractériser les dimensions visibles et invisibles du travail enseignant. *Recherches en éducation*, (19).

Poizat, G., et Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation?. *TransFormations-Recherches en Education et Formation des Adultes*, (12).

Poizat, G., et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, *190*, 51-62.

Poizat, G., et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activités*, *17*(17-2). Popper, K.-R., (1973). La logique de la découverte scientifique. Payot.

Prairat, E. (2015). Quelle éthique pour les enseignants. *Coordonné par Béatrice Mabilon-Bonfils et Geneviève Zoïa*, 172.

Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 84-96.

Prud'Homme, L. (2007, August). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (119).

Rey, B. (2012). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, *1*(3), 84-95.

Rey, O., et Buisson-Fenet, H. (Eds.). (2016). *Le politique doit-il se mêler d'éducation?*. ENS éditions.

Ria, L. (2019). Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe. ESF éditions.

Ria, L., et Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, *5*, 111-123.

Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., et Durand, M. (2006). Recherche et formation en «analyse de pratiques». Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, (51), 43-56.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., et Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, *42*, 47-58.

Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., et Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions: study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, *29*(3), 219-233.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *Activités*, *1*(1-2).

Rogers, D., et Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. *Journal of teacher education*, *42*(3), 173-181.

Roger, J. L., Ruelland, D., & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et sociétés*, (1), 133-146.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. *L'art et la science de l'enseignement*, 81-96.

Salomon, G. (Ed.). (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Sakamoto, N. (2011). Professional development through kizuki–cognitive, emotional, and collegial awareness. *Teacher Development*, *15*(2), 187-203.

San Martin, J. S. M. M. (2015). *La culture d'action des enseignants de l'école primaire au chili: contribution au développement d'une anthropologie enactive* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II; Pontificia universidad católica de Chile (Santiago de Chile)).

Sartre, J.P. (1943). L'être et le néant. Paris : Gallimard.

Schneider, W., et Bjorklund, D. F. (1992). Expertise, aptitude, and strategic remembering. *Child development*, *63*(2), 461-473.

Sensevy, G., Forest, D., et Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(3), 659-686.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation for a new reform. Harvard Educational Review, 51, 1-22.

Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological review*, *74*(1), 29.

Simon, H. A., & Newell, A. (1974). Thinking processes. *Contemporary developments in mathematical psychology*, *1*, 101-104.

Simondon, G. (1989). L'individuation psychique et collective : à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité.

Skinner, B. F. (1986). Is it behaviorism ?. *Behavioral and Brain Sciences*, *9*(4), 716-716.

Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational researcher*, *27*(3), 11-20.

Sternberg, R. J., et Horvath, J. A. (1998). Cognitive conceptions of expertise and their relations to giftedness.

Strong, M., Gargani, J., et Hacifazlioğlu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, *62*(4), 367-382.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

Suchman, L. A. (2007). *Human-machine reconfigurations: Plans and situated actions*. Cambridge university press.

Tardif, M., & Desbiens, J. F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants*. Presses de l'Université Laval.

Teiger, C., Barbaroux, L., David, M., Duraffourg, J., Galisson, M.-T., Laville, A., et Thareaut, L. (2006). Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... à propos du travail des femmes dans l'industrie électronique (1963-1973). Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 8(2).

Terraz, T. (2016). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-actitude altruisme?. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, (40).

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Bern : P. Lang.

Theureau, J. (1999). Activité-signe & phanéroscopie. Un exercice d'invention. *Actes du Séminaire interdisciplinaire PHITECO*, 18-28.

Theureau, J. (2000). VIII-Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-212). Presses Universitaires de France.

Theureau, J. (2002). Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction: essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale. *Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées, Nouan-Le-Fuzelier*.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités, 1*(1-2).

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

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

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4*(4-2).

Theureau, J. (2015). Le cours d'action. L'enaction et l'expérience.

Theureau, J. (2019). Le cours d'action : économie et activités suivi de Notes sur l'éthique. Toulouse : Octarès.

Theureau, J., et Jeffroy, F. (1994) Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs. Thibaut, L. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal.

Thievenaz, J. (2022). Le travail de près, ou les détails de l'expérience. *Éducation Permanente*, 230, 59-70.

Thompson, S., Greer, J. G., et Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. *Essays in Education*, *10*(1), 5.

Tochon F. V. (1993). *L'enseignant expert / L'enseignante experte*. Paris : Nathan Pédagogie.

Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et formation, 47*(1), 89-103.

Tort B. (1974). Bilan de l'apport de la recherche scientifique à l'amélioration des conditions de travail. Rapport du Laboratoire de Physiologie du travail et d'Ergonomie 47, Paris : CNAM.

Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.

Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue du MAUSS*, *32*(2), 243-265.

Varela, F. J., Thomson, E., et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

Vergnaud, G. (1991). Les sciences cognitives en débat.

Veyrunes, P. (2004). *Les configurations d'activité : un niveau de description de l'articulation de l'activité de l'enseignant et des élèves Etude située en mathématiques et en français à l'école primaire* (Doctoral dissertation, Université Paul Valéry-Montpellier III).

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

Veyrunes, P., et Durand, M. (2007). Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe. In *Concevoir des contenus de formations des enseignants à partir de l'analyse du système d'activité en classe*.

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

Veyrunes, P. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).

Veyrunes, P. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du passage dans les rangs. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *38*(1), 187-208.

Veyrunes, P. (2012). Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action. *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* 15-30.

Veyrunes, P., Imbert, P., et San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un « format pédagogique » : l'exemple du « contrat de travail individuel » à l'école primaire. *Éducation et didactique, 3*, 81-94.

Villemin R. (2003). – Formateur et évaluateur d'enseignants réflexifs en formation professionnelle initiale en emploi : un métier impossible ? Genève, Université de Genève.

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95-108.

Visioli, J. (2009). Emotions, Corps et Théâtralité : Contribution à une modélisation de l'expertise quotidienne de l'activité des enseignants en Éducation Physique et Sportive. *University of Rennes II, Rennes, France*.

Visioli, J., et Ria, L. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS-Quelle prise en compte du contexte et des émotions ? *Science et motricité*, (71), 3-19.

Visioli, J., et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS : quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves?. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (40).

Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, (2).

Vors, O. (2010). Réseaux ambition réussite. Instaurer un climat favorable de travail dans la classe. Diversité. Ville école Intégration, 161, 103–105.

Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs" difficiles"* (Doctoral dissertation, Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II).

Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe « Réseau Ambition Réussite ». *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (22).

Vors, O. (2024). *Les multi-méthodes: La viabilité dans les classes «difficiles» en EPS*. Editions L'Harmattan.

Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard university press.

Wittgenstein, L., 1968, Philosophical Investigations, Oxford, Basil Blackwell (Translated by G. E. Anscombe (first edition, 1953).

Wittgenstein : (1983) a social theory of knowledge by Bloor, David

Zuris, K. A. (2008). 'With-it-ness' through the Eyes of a Student Teacher: Effective Classroom Management Procedures, Rules, and Class Meetings.

Sitographie

Site CDIP https://www.cdip.ch/fr/themes/hautes-ecoles. Document de travail CDIP file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/programme-de-travail-CDIP-2021-2024.pdf

INSEE, 2020. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-70310#chiffre-cle-1

La formation des enseignants Le référentiel. Les Compétences professionnelles. (2001). Ministère de l'éducation. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Projet de loi de finances https://www.education.gouv.fr/projet-de-loi-de-finances-2024-379542

Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/insertion-enseignants/wp-content/uploads/sites/22/2021/01/Referentiel_competences_professionnelles_Profession_enseignante-2.pdf

Varela, F., (2015). Né pour organiser. Interview https://www.youtube.com/watch?v=9qIWCMssyTk

Theureau, J., (1999). Cours 5 – Le paradigme constructiviste Coursdaction.fr (1999)

Index

Activité, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 147, 148, 149, 151,153, 154, 160, 164, 169, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 217, 220, 221, 222, 224, 227, 232, 235, 236, 237, 239, 242, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 325, 336, 339, 344, 348, 350, 353, 359

Activité située, 23, 25, 73, 128

Adressage, 4, 49, 58, 87, 88, 100, 108, 109, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 131, 132, 136, 139, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 180, 188, 189, 191, 196, 203, 206, 207, 208, 209, 212, 214, 218, 219, 224, 227, 231, 242, 251, 252, 258, 259, 267, 271, 272, 273, 278, 282, 284, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 314, 315, 318, 319, 321

Analyse de l'activité, 25, 26, 28, 57, 59, 61, 73, 84, 92, 98, 99, 118, 142, 294, 302, 304

Anthropologie cognitive située, 4, 10, 61, 66, 76, 306

Appropriation, 7, 20, 25, 60, 68, 70, 83, 86, 195, 225, 226, 270, 284, 296, 298, 304, 308, 316

CAC, 27, 83, 84, 85, 87, 117, 118, 119, 120, 123, 127, 130, 131, 134, 138, 139, 140, 142, 153, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213,214, 215, 216, 219, 220, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 237, 239, 241, 242, 244, 246, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 291, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 342, 348, 353, 359, 363, 367

Classe, 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 67, 68, 70, 73, 74, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 221, 224, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 340, 351, 357, 359, 363, 364, 368

Cognition située, 17, 23, 305

Collectif, 21, 27, 39, 59, 60, 61, 70, 81, 84, 85, 86, 88, 90, 96, 114, 115, 121, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 162, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 184, 188, 189, 190, 192, 196, 200, 203, 212, 214, 219, 226, 232, 246, 252, 256, 259, 266, 267, 269, 270, 271, 275, 277, 278, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 290, 292, 321, 322, 326, 333

Compétent, 17, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 53, 55, 93
Configuration d'activité collective, 1, 4, 10, 11, 14, 27, 57, 59, 62, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 117, 119, 141, 142, 174, 175, 266, 267, 270, 281, 282, 284, 286, 289, 290, 291, 292, 299, 320, 321, 326
Corps propre, 7, 68, 69, 83, 100, 213, 214, 225, 226, 270, 284
Cours d'action, 7, 10, 24, 26, 28, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 101, 127, 134, 136, 137, 139, 141, 193, 206, 211, 235, 237, 266, 285, 290, 298, 304, 306, 307, 314, 320
Culture propre, 7, 226, 234, 248, 270, 284, 285, 290
Dynamique, 7, 11, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 34, 49, 51, 54, 57, 58, 60, 62, 66, 69, 70, 72, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 101, 106, 107, 108, 118, 119, 120, 127, 128, 129, 130, 134, 135, 137, 139, 140, 142, 147, 174, 175, 176, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 214, 219, 221, 222, 224, 227, 228, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 245, 246, 247, 252, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 273, 275, 276, 277, 280, 282, 283, 286, 287, 290, 291, 298, 308, 314, 315, 316, 317, 321
Dynamique collective de travail, 11, 118, 142, 174, 175, 182, 184, 188, 189, 191, 204, 208, 211, 214, 219, 221, 224, 228, 230, 235, 239, 246, 252, 255, 256, 261, 264, 267, 273, 275, 276, 282, 286, 287, 290, 321
Efficace, 8, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 100, 114, 152, 190, 194, 195, 197, 199, 209, 232, 237, 255, 282, 286, 288, 289, 295, 305, 339
Elève, 1, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 92,93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 297, 299, 300, 302, 303, 304, 307, 308, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 334, 336, 337, 338, 339, 342, 344, 348, 350, 351, 353, 359, 363, 364, 367, 368
Engagement, 19, 31, 37, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 57, 74, 78, 79, 100, 111, 112, 118, 119, 133, 135, 136, 137, 184, 185, 189, 190, 198, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 219, 226, 236, 244, 268, 270, 273, 277, 280, 288, 299, 328
Enseignant, 1, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 70, 71, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 314, 315, 318, 319, 320, 321, 324, 325, 336, 339, 342, 348, 353, 359, 363, 367
Erreur, 142, 174, 199, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 275, 288, 316, 321, 328, 329, 342, 353, 354, 355, 356
Expérimenté, 7, 17, 18, 27, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 55, 69, 246
Expertise, 1, 4, 5, 10, 11, 12, 17, 18, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 80, 85, 95, 99, 118, 119, 142, 143, 173, 175, 190, 266, 268, 271, 276, 281, 286,

289, 290, 292, 295, 297, 298, 300, 302, 305, 306, 308, 320
Individuel, 4, 13, 18, 22, 27, 31, 44, 57, 59, 61, 69, 70, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 96, 100, 106, 112, 118, 122, 126, 132, 134, 136, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 182, 188, 189, 190, 192, 194, 197, 199, 204, 206, 208, 211, 212, 214, 219, 228, 230, 242, 249, 252, 253, 255, 259, 260, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 279, 281, 283, 284, 287, 288, 290, 291, 292, 303, 306, 308, 336, 344, 364
Maillage, 44, 167
Monde propre, 7, 68, 69, 77, 83, 85, 134, 140, 213, 224, 225, 248, 267, 270, 284, 314, 316, 317
Réussissant, 17, 37, 47, 49, 51, 52, 53, 93, 95, 288
Transformation, 27, 64, 67, 76, 77, 80, 81, 95, 97, 103, 120, 127, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 186, 187, 200, 201, 245, 254, 262, 264, 266, 305, 314, 317

Index Figures

Figure 1 *Village d'Adelans – Échelle : 1/5000* 16
Figure 2 *Quartier du Mortard – Échelle : 1/5000* 16
Figure 3 *Schématisation du programme de recherche du cours d'action* 63
Figure 4 *Notes ethnographiques fournies par l'enseignant avant la séance* 98
Figure 5 *Extrait du carnet de bord de la chercheure* 101
Figure 6 *Emetteur/récepteur HF utilisés pour le recueil des données audiographiques* 102
Figure 7 *Appareil photographique utilisé pour le recueil des données vidéographiques* ... 102
Figure 8 *Autoconfrontations d'élèves de 3ème SEGPA* 106
Figure 9 *Autoconfrontation de Nadège* 107
Figure 10 *Autoconfrontation de Youness* 107
Figure 11 *Frises du niveau sonore [1] et du niveau d'énergie dépensé par l'enseignant selon sa propre estimation [2]* 113
Figure 12 *Frises de l'activité de l'enseignant [haut] et de l'activité des élèves en interaction avec l'enseignant [bas]* 114
Figure 13 *Adressages entre l'enseignant et les élèves* 115
Figure 14 *Déplacements de l'enseignant (traits) et ses arrêts longs de plus de 5 secondes (ronds bleus)* 115
Figure 15 *Métaphore nautique : trace laissée par l'enseignant durant un déplacement dans la classe de 10 minutes.* 116
Figure 16 *Moments [pieuvres] où l'enseignant agissait à plusieurs endroits de la classe en même temps* 116
Figure 17 *Extrait de carnet de bord : recueil de données ethnographiques avant une séance* 120
Figure 18 *Codage des adressages aux élèves* 121
Figure 19 *Frise temporelle d'une séance de géographie* 127
Figure 20 *Intersection des mondes propres de l'enseignant et de l'élève avec ou sans EAC de l'élève* 135
Figure 21 *Dynamique de transformation des composantes du signe hexadique (adapté de Theureau, 2006)* 137
Figure 22 – *Frise temporelle d'un cours de géographie en classe de 5ème* 147
Figure 23 *Répartition des types d'adressage durant la séance de géographie de 5ème* 148

Figure 24 *Répartition par type des adressages aux élèves (en pourcentage)* 149
Figure 25 *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe* 150
Figure 26 *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe selon l'activité (mise en contexte initiale et activité en groupe)* 151
Figure 27 *Représentation des adressages à distance au cours de la séance* 152
Figure 28 *Frise temporelle de l'organisation de la séance de français* 155
Figure 29 *Répartition temporelle des types d'adressages durant la leçon* 156
Figure 30 *Répartition des adressages de l'enseignante selon leur type* 157
Figure 31 *Positionnements de l'enseignante dans la classe en fonction des types d'adressages utilisés* 158
Figure 32 *Adressages à distance de type AI et Dia de l'enseignante* 160
Figure 33 *Repérage de positionnements spécifiques de l'enseignante dans la classe* 161
Figure 34 *Frise temporelle d'un cours de mathématiques en classe de 3ème SEGPA* 164
Figure 35 *Répartition des types d'adressage durant la séance de mathématique de 3ème SEGPA* 165
Figure 36 *Répartition par type des adressages aux élèves (en pourcentage)* 166
Figure 37 – *Répartition des adressages aux élèves en fonction de la position de l'enseignant dans la classe* 167
Figure 38 *Adressages à distance de l'enseignant* 168
Figure 39 *Agrégation des 15 bargraphes des différents types d'adressages à la classe* 170
Figure 40 *Repérage temporel de la CAC 1 lors de la séance de français en classe de 4ème avec Nadège* 176
Figure 41 *Nadège donne les consignes de travail* 177
Figure 42 *Nadège écrit les consignes à noter dans les agendas* 177
Figure 43 *Nadège dialogue avec les élèves* 177
Figure 44 – *Nadège rassure les élèves quant à la faisabilité du travail* 177
Figure 45 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=6min à t=10min (signes 1 et 2)* 186
Figure 46 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=6min à t=10min (signes 3 et 4)* 187
Figure 47 *Repérage temporel de la CAC 2 lors de la séance de géographie en classe de 5ème* 192
Figure 48 *Pierre rappelle à l'ordre la classe* 193
Figure 49 *Pierre demande leur attention aux élèves* 193
Figure 50 - *Pierre s'enquiert de la faisabilité de l'activité* 193
Figure 51 *Pierre s'inquiète de l'absence de réponse des élèves* 193

Figure 52 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=17 à t=20min – (Signes 2 et 3)*..... 200
Figure 53 *Dynamique de l'activité de Pierre de t = 20 à t =21min (signes 4 et 5)* 201
Figure 54 *Repérage temporel de la CAC 3 lors de la séance de mathématiques en classe de 3ème SEGPA*..... 204
Figure 55 *Youness repère l'erreur de Jack*..... 205
Figure 56 *Youness repère l'erreur de Éva*..... 205
Figure 57 *Youness demande l'attention de la classe*..... 205
Figure 58 *Youness rappelle à l'ordre Ambre*..... 205
Figure 59 *Dynamique de l'activité de Youness de t=34min30s à t=35min – (Signes 1 et 2)* 210
Figure 60 *Dynamique de l'activité de Youness de t=36mins à t=36min10s – (Signes 3 et 4)* 211
Figure 61 *Intersections des mondes propres de Youness et de quelques élèves* 213
Figure 62 *Repérage temporel de la CAC 4 lors de la séance de géographie en classe de 5ème* 214
Figure 63 *Pierre arrive vers le groupe de Leïla*..... 216
Figure 64 *Pierre accompagne le groupe* 216
Figure 65 *Pierre vérifie le travail en silence* 216
Figure 66 *Pierre arrive vers le groupe de Timéo*..... 216
Figure 67 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=43min à t=44min*..... 222
Figure 68 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=44min à t=45min*..... 222
Figure 69 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=45 min à t=46 min*..... 223
Figure 70 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=46min à t=47min*..... 223
Figure 71 *Diagramme d'appropriation-action mutuelle entre Pierre, Erwan, Leïla et Atalia* 225
Figure 72 *Frise temporelle avec niveau d'appropriation* 226
Figure 73 *Repérage temporel de la CAC 5 lors de la séance de mathématiques en classe de 3ème SEGPA*..... 228
Figure 74 *Youness constate que Dylan et Cameron ont tous les deux un résultat faux* 230
Figure 75 *Youness reproche à Johan de discuter et de ne pas avoir avancé dans son travail* 230
Figure 76 *Youness cherche à comprendre l'erreur de Dylan et Cameron* 230
Figure 77 *Youness demande à Johan et Benjamin d'avancer plus vite*..... 230
Figure 78 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 1 et 2)* 235
Figure 79 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 3 et 4)* 236

Figure 80 *Dynamique de l'activité de Youness de t=20min à t=25min (signes 5 et 6)* 236
Figure 81 *Repérage temporel de la CAC 6 lors de la séance de français en classe de 4ème* 239
Figure 82 – *Nadège explique le travail à Wassam* 240
Figure 83 – *Nadège interpelle Mathéo* 240
Figure 84 *Nadège dit à Arthur : « Oui et bien on ne jette rien »* 240
Figure *85 Arrêtez les garçons ou je vais être beaucoup plus lente* 241
Figure 86 *Nadège a terminé avec Wassam et dit à Arthur : « J'arrive Arthur »* 241
Figure 87 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 1 et 2)* 245
Figure 88 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 3 et 4)* 245
Figure 89 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 5 et 6)* 245
Figure 90 *Dynamique de transformation de l'activité de Nadège de t=33min30 à t=36min (signes 7 et 8)* 245
Figure 91 *Intersections des mondes propres des acteurs* 248
Figure 92 *Repérage temporel de la CAC 7 lors de la séance de géographie en classe de 4ème avec Nadège* 249
Figure 93 *Nadège est assise vers Mathéo et accompagne les autres élèves à distance* 250
Figure 94 *Nadège répond à Mathéo qui lève la main* 250
Figure 95 *Dynamique de l'activité de Nadège de t=40min à t=44min (signes 1 et 2)* 254
Figure 96 *Repérage temporel de la CAC 8 lors de la séance de géographie en classe de 5ème avec Pierre* 256
Figure 97 *Pierre salue les élèves* 257
Figure 98 *Pierre remontre le rituel de présentation* 257
Figure 99 *Pierre s'adresse à Timéo* 257
Figure 100 *Pierre circule à proximité de Timéo* 257
Figure 101 *Dynamique de l'activité de Pierre de t=1min à t=1min30s - Signes 1 et 2* 262
Figure 103 Dynamique de transformation de l'activité de Pierre de t=4min à t=5min - Signes 5 et 6 263
Figure 102 Dynamique de transformation de l'activité de Pierre de t=1min30 à t=4min - Signes 3 et 4 263
Figure 104 *Repérage spatio-temporel de l'activité de Nadège au cours de la séance contrastive* 279

Index Tableaux

Tableau 1 *Tableau récapitulatif des sanctions et punitions totales reçues par chaque classe par rapport à celles données par les enseignants filmés* 93

Tableau 2 *Tableau récapitulatif du nombre d'élèves autoconfrontés par classe* 94

Tableau 3 *Planning d'enregistrement en classe et d'EAC* 110

Tableau 4 *Nombre et durée totale des enregistrements en classe et des EAC*..... 111

Tableau 5 *Présentation de la méthodologie d'analyse d'une configuration* 120

Tableau 6 *Exemple de choix de codage lorsque deux adressages cohabitaient à part égale durant une unité de temps de 30s*..... 123

Tableau 7 *Codage des adressages de l'enseignant pour un extrait de séance d'une durée de 8 minutes* 123

Tableau 8 *Extrait d'un tableau de repérage de l'activité enseignante*..... 124

Tableau 9 *Exemple d'occurrences pour la préoccupation typique « prendre soin »*..... 131

Tableau 10 *Exemple de relation entre un type d'adressage et un type de préoccupation pour la préoccupation « prendre soin »*..... 132

Tableau 11 *Composantes du signe tétradique pour quatre unités significatives de l'activité de l'enseignant* 133

Tableau 12 *Signes hexadiques d'un enseignant*..... 135

Tableau 13 *Etapes de la méthodologie suivie dans cette thèse*..... 138

Tableau 14 *Catégorisation des CAC en fonction de leurs similitudes* 142

Tableau 15 *Traitement statistique résultant de l'agrégation des bargraphes des 15 séances enregistrées en classe*..... 171

Tableau 16 *Traitement statistique résultant de l'agrégation des bargraphes des 14 séances enregistrées en classe, en excluant la séance contrastive*..... 171

Tableau 17 – *Liste des CAC regroupées par catégories génériques et leur occurrence dans l'ensemble du corpus de données* 174

Tableau 18 *Présentation des étapes du traitement du corpus de données* 175

Tableau 19 *Verbatim des EAC des acteurs lors de la séance de français en classe de 4ème* 178

Tableau 20 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressage durant la CAC 1 soit de t=6min à t=10min* 180

Tableau 21 *Cours d'expérience de Paul de t = 6min à t = 10min*..... 182

Tableau 22 *Cours d'expérience de Jules de t = 6min à t = 10min* 183

Tableau 23 *Composantes de l'activité de Nadège, de Paul et de Jules lors de la CAC 1* ... 184
Tableau 24 *Exemple des préoccupations de l'enseignante au cours de la CAC 1 selon leur destination* ... 189
Tableau 25 *Verbatim des EAC de Pierre et de Leïla* ... 194
Tableau 26 *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre de t=17min à t=21min* ... 196
Tableau 27 *Cours d'expérience de Pierre de t = 17min à t = 21min* ... 197
Tableau 28 *Cours d'expérience de Leïla à t = 21min* ... 198
Tableau 29 *Composantes de l'activité de Pierre, de Leïla et d'Erwan lors de la CAC 2* ... 199
Tableau 30 *Récit réduit du cours d'expérience de Youness et adressage durant la CAC 3 soit de t=34 min à t=38 min* ... 206
Tableau 31 *Composantes de l'activité de Youness, de Jack et d'Ambre lors de la CAC 3* . 207
Tableau 32 *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre de t=43min à t=47min* ... 218
Tableau 33 *Composantes de l'activité de Pierre et Leïla lors de la CAC 4* ... 220
Tableau 34 *Récit réduit du cours d'expérience de Youness et adressage durant la CAC 5 soit de t=20min à t=25min* ... 231
Tableau 35 *Composantes de l'activité de Youness, de Dylan, Cameron, Johan et Benjamin lors de la CAC 5* ... 232
Tableau 36 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressage durant la CAC 1 soit de t=6min à t=10min* ... 242
Tableau 37 *Composantes de l'activité de Nadège, de Mathéo et Arthur lors de la CAC 6*. 242
Tableau 38 *Alternance des préoccupations types de Nadège durant la CAC 6* ... 247
Tableau 39 *Récit réduit du cours d'expérience de Nadège et adressages durant la CAC 7, de t=40min à t=44min* ... 251
Tableau 40 *Composantes de l'activité de Nadège, de Mathéo et d'Arthur lors de la CAC 7* ... 252
Tableau 41 - *Récit réduit du cours d'expérience de Pierre et adressage durant la CAC 2 soit de t=1min à t=5min* ... 258
Tableau 42 *Cours d'expérience de Pierre de t = 1min à t = 5min* ... 259
Tableau 43 *Cours d'expérience de Timéo de t = 1min à t = 5 min* ... 261
Tableau 44 *Composantes de l'activité de Pierre et de Timéo lors de la configuration* ... 261
Tableau 45: *Concordance entre les CAC et les préoccupations type des enseignants* ... 275

Table des matières

RÉSUMÉ 4

ABSTRACT 5

Remerciements 6

Introduction 9

PARTIE 1 : CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE 12

1. Enjeux et mise en contexte de la recherche 12

1.1. Bref historique du contexte de cette recherche 12

1.2. Contexte sociogéographique de la recherche 14

2. Revue de littérature 17

2.1. L'activité enseignante en classe 18

2.2. L'expertise professionnelle 28

2.3. L'expertise enseignante dans les textes officiels francophones 32

2.4. L'expertise enseignante : une polysémie dans la recherche 37

3. Objet et hypothèses de recherche 54

3.1. Synthèse de la revue de littérature : apports et limites 54

3.2. Délimitation de notre objet de recherche 56

3.3. Question et hypothèses de recherche 57

PARTIE 2 : CADRES THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE 59

4. Programme de recherche du cours d'action et objets théoriques mobilisés 59

4.1. L'activité humaine comme objet d'analyse 59

4.2. Le programme de recherche du cours d'action (PRCA) 61

4.3. Hypothèses structurelles du PRCA 65

4.4. Hypothèses méthodologiques : pensée-signe et activité-signe 74

4.5. Objets théoriques 79

4.6. Configuration d'activité collective (CAC) 83

5. Cadre méthodologique de la recherche 90

5.1. Contexte et participants à la recherche 90

5.2. Recueil des données 96

5.3. Traitement des données 112

5.4. Reconstruire le cours d'expérience (ou d'action) des acteurs pour comprendre les dynamiques des configurations d'activité des enseignants et des élèves 130

PARTIE 3 : ÉTUDE DE SEANCES 142

6. Organisation spatio-temporelle de la classe selon une échelle macroscopique en lien avec les différents types d'adressage de l'enseignant à la classe. 144

6.1. Une présence enseignante tournée vers les individus (séance d'histoire-géographie de 5ème générale) 145

6.2. Une omniprésence enseignante (séance de français de 4ème générale) 153

6.3. Une organisation spatio-temporelle marquée par une forte alternance des adressages (séance de mathématiques en 3ème SEGPA) 163

6.4. Des résultats de données extrinsèques cohérents sur l'ensemble du corpus ... 169

6.5. Discussion de l'ensemble des données extrinsèques 170

7. Installer et renforcer la dynamique collective de travail : analyse de configurations d'activité collective remarquables 174

7.1. CAC 1 : Mobiliser les interactions avec les élèves pour installer la dynamique de travail du collectif 175

7.2. CAC 2 : Prendre la température du collectif pour l'engager dans une nouvelle activité 192

8. Maintenir la dynamique collective de travail 204

8.1. CAC 3 : Prévenir l'erreur des élèves en s'appuyant sur celle d'un individu... 204

8.2. CAC 4 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des groupes 214

8.3. CAC 5 : Maintenir la dynamique collective de travail en faisant des accompagnements ciblés sur des individus) 228

9. Protéger et profiter de la dynamique collective de travail 239

9.1. CAC 6 : Instruire le travail d'une élève tout en protégeant la stabilité de l'activité collective 239

9.2. CAC 7 : Protéger la stabilité de l'activité collective 249

9.3. CAC 8 : Profiter de la mise au travail du collectif pour raccrocher un élève particulier 256

PARTIE 4 : Discussion générale 266

10. Principaux résultats de notre recherche 266

10.1. Caractéristiques des configurations d'activité collective (CAC) identifiées dans cette thèse 267

10.2. Des configurations liées à des préoccupations types 273

10.3. Des enseignants experts dans leur choix de modalités pour agir 277

11. Une étude contrastive au cœur des données 279

11.1. Résultats d'analyse des données extrinsèques 279

11.2. Résultats d'analyse des données intrinsèques 280

12. Mise en perspective des éléments de littérature avec notre objet de recherche ... 281

12.1. Éléments de comparaison de la notion de configuration d'activité collective 281

12.2. Discussion autour de la notion d'expertise enseignante 287

13. Perspectives pour la recherche 291

13.1. Le programme de recherche du cours d'action 291

13.2. Perspectives pour la formation initiale et continue 291

Conclusion 293

Bibliographie 295

Index 312

Index Figures 315

Index Tableaux 319

Table des matières 321

Annexes 324

Annexes

AUTORISATION DE TOURNAGE (élève)

Marie-Christine MAAS, dans le cadre de son doctorat à l'École Normale Supérieure de Lyon sous la direction de Luc Ria, Professeur à l'ENS de Lyon et directeur de l'Institut Français de l'Éducation constitue une banque d'enregistrements vidéos tournés dans les filières de l'enseignement secondaire.

I **:** TOURNAGE DES SITUATIONS

- Les enregistrements vidéo ne comporteront pas d'indications permettant d'identifier les élèves filmés (pas de noms de famille ni d'identification géographique).

II : CONDITIONS DE DIFFUSION DES VIDEOS TOURNEES

- Les situations d'enseignement enregistrées sont uniquement susceptibles d'être diffusées dans le cadre du travail de recherche mené à des fins pédagogiques et de formation et sans exploitation commerciale.
- Les enregistrements seront uniquement accessibles :
  - aux enseignants et personnels dépendant du Ministère de l'éducation nationale ou du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche,
  - aux universitaires impliqués dans cette recherche.

III : DUREE DE DIFFUSION- DROIT D'ACCES ET DROIT DE RETRAIT

- Une fois enregistrées, les situations d'enseignement pourront être diffusées dans le cadre du travail de recherche lié au doctorat de Marie-Christine MAAS uniquement.

Sur simple demande adressée à mmaas@ac-besancon.fr, le signataire de la présente autorisation pourra à tout moment, le cas échéant, faire exercer le droit de retrait de la présente autorisation.

Après avoir pris connaissance des conditions d'enregistrement et de diffusion potentielle des vidéos**,** je soussigné :

Nom : ……...…….….

Prénom : …..…….……

Père/mère/tuteur de l'enfant……..... ……..

en classe de .....

déclare autoriser l'enregistrement vidéo et la diffusion ultérieure de l'image et de la voix de l'enfant cité ci-dessus.

Les enregistrements vidéos et sonores seront réalisés à partir du 01 / 09 / 2020.

Fait à ……., le . . / . . / 202

Signature

AUTORISATION DE TOURNAGE (enseignant)

Maie-Christine MAAS, doctorante à l'ENS de Lyon met en place un observatoire de l'activité en classe et des laboratoires dans les établissements scolaires, exclusivement destinés à la formation des enseignants.

I : TOURNAGE DES SITUATIONS

- Les enregistrements vidéo ne comporteront pas d'indications permettant d'identifier les élèves filmés (pas de noms de famille ni d'identification géographique).

II : CONDITIONS DE DIFFUSION DES VIDEOS TOURNEES

- Les situations d'enseignement enregistrées sont uniquement susceptibles d'être diffusées à des fins pédagogiques et de formation et sans exploitation commerciale.
- La diffusion éventuelle sera accessible sur des sites Internet protégés, uniquement accessibles :
  - aux enseignants et personnels dépendant du Ministère de l'éducation nationale ou du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche,
  - aux universitaires en sciences de l'éducation dans l'Union européenne et au Canada,
  - aux universitaires appartenant à une université étrangère partenaire de l'ENS-Lyon / IFE.

  Ils sont tenus, sous peine d'engager leur responsabilité juridique, de respecter la confidentialité des vidéos du site.

III : DUREE DE DIFFUSION- DROIT D'ACCES ET DROIT DE RETRAIT

- Une fois enregistrées, les scènes d'enseignement diffusées le seront pour une durée de quinze ans maximum.

Sur simple demande adressée à mmaas@ac-besancon.fr, le signataire de la présente autorisation pourra à tout moment :

- Faire exercer le droit de retrait de la présente autorisation,
- Obtenir des précisions sur le cadre juridique relatif au tournage et à la diffusion des « scènes d'enseignement ».

Après avoir pris connaissance des conditions d'enregistrement et de diffusion potentielle des vidéos, je soussigné-e :

Nom : ……...…….…. Prénom : …..…..……

Enseigne en ……..... dans l'établissement (nom,adresse)

déclare autoriser l'enregistrement vidéo et la diffusion ultérieure éventuelle de mon image et de ma voix.

Les enregistrements vidéos et sonores seront réalisés à partir du 01 / 09 / 202… .

Fait à ……., le . . …/ . .. ../ 202…

Signature :

326

Analyse des Inspecteurs pédagogiques régionaux de mathématiques, histoire-géographie et français à propos des choix didactiques et de la cohérence des séances filmées avec le bulletin officiel de l'Éducation Nationale (BOEN)

Mathématiques

Bonjour Marie-Christine,

J'espère également que tu vas bien.

Les objectifs des séances que tu as pu observer en SEGPA s'inscrivent totalement dans les attendus du programme de cycle 4.

Je suis très intéressée par le travail que tu mènes dans le cadre de ta thèse. Est-ce que ta thèse, une fois soutenue, sera accessible?

Evelyne GERBERT

IA-IPR Mathématiques

CARDIE Académie de Besançon http://cardie.ac-besancon.fr/

Histoire-géographie

Bonjour Madame MAAS,

Je vous remercie de votre message.

D'après les éléments que vous m'avez transmis, les deux séances que vous avez observées s'insèrent bien dans les thèmes des programmes d'HG de 5e (pour la séance de géographie) et d'histoire (pour celle de 6e).

Cependant, il me faudrait avoir davantage d'informations pour me prononcer, en particulier sur la problématique qui a été posée par l'enseignant qui conditionne le choix des objectifs. La séance de 6e, notamment, me semble à première vue un peu éloignée des attendus et de l'esprit du thème 2 de 6e, la naissance du monothéisme juif devant davantage être analysée à partir de son contexte du VIIe siècle av. JC, dans une perspective plus résolument historique. Sur le plan didactique, ce thème est souvent assez complexe à mettre en œuvre. La séance qui a eu lieu au CDI était davantage en lien avec le français dont le programme prévoit l'étude des récits de la création. On recommande d'articuler l'apport des deux disciplines sur ce sujet.

Je reste à votre écoute pour échanger, si vous le souhaitez : mes coordonnées téléphoniques figurent dans la signature de mon message.

Vous souhaitant, quoi qu'il en soit, bon courage pour la finalisation de votre thèse,

Bien cordialement,

SYLVAIN GLAND
IA-IPR d'Histoire-Géographie
Rectorat de Besançon

Français

Chère collègue,

Les éléments que vous me communiquez concernant ces deux séances de français correspondent aux attendus des classes de 6e et de 4e, tant dans le choix des supports que dans les activités proposées. Ces éléments doivent s'inscrire dans une programmation plus générale qui répondra aux enjeux littéraires et humains suivants :

En 6e : récit de création, création poétique

- découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique ;
- comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ;
- s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences.

En 4e : Individu et société : confrontations de valeurs ?

− découvrir, à travers des textes relevant des genres dramatique et romanesque, la confrontation des valeurs portées par les personnages ;
− comprendre que la structure et le dynamisme de l'action dramatique, ou romanesque, ont partie liée avec les conflits, et saisir quels sont les intérêts et les valeurs qu'ils mettent en jeu ;
− s'interroger sur les conciliations possibles ou non entre les systèmes de valeurs mis en jeu.

j'espère que cette réponse vous aidera et je vous souhaite une excellente fin de parcours en thèse.

Très cordialement.

JEAN-LUC BERTOLIN

Inspecteur d'académie
Inspecteur pédagogique régional de Lettres

5, rue du Général Sarrail, 25000 BESANÇON

Occurrences de configurations d'activité collective dans le corpus de données

Configuration d'activité collective	Code et horodatage CAC typique	Code vidéo	Horodatage
CAC 1	Nadege_46_janv_21 t = 6 à 10 min	Nadege_46_mars_21	t = 7 à 10 min (util un ind pour interagir avec lui et renf le W classe)
		Nadege_46_nov_20	t = 27 à 28,5 min (remets au W un élève)
		Youness_41.2_oct_21	t = 27 à 29 min (utiliser Pierre et sa place dans la classe pour mobi la classe)
		Youness_31.3_fév_23	t = 38 à 41 min (util non suivi règle chewing gum)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 26 à 30 min (util inter avec C pour expl méth à la classe)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 37 à 39 min (faire corriger l'ex à Ilona pour maintenir la cl en alerte et aider I, en étant serein sur la compréh de la classe)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 47 à 48 min (accepter la dde de l'élève de ref un ex collectif)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 14 à 17 min (util élèves correcteurs simultanés au tableau pour entretenir dyn classe)

		Youness_41.2_novembre_2021	t = 24 à 28 min (mobil élèves pour lire et corriger)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 27 à 32 min (envoyer 2 élèves au tableau pour montrer la méth de calcul)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 5 à 7 min (util élève en gde diff pour envoyer faire un ex au tableau et maintenir atte de la cl tt en valo l'élève car ex réussi en devoirs faits)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 12 à 14 min (util Noah pour maint dyn W coll en l'env au tab) mettre la classe au W)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 24,5 à 26 min (util él pour maintenir dyn W coll)
Occurrences		**14**	
CAC 2	**Pierre_56_nov21 t=17 à 21min**	Youness_31.3_fév_23	t = 10,5 à 12 min (c'est bon pour tout le monde ?)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 30,5 à 31,5 min (pd T classe sur méth réso)
		Youness_41.2_nov_2021	t = 5,5 à 8 min (prendre connaiss des connais des élèves via Dylan pour lancer l'activ sur le coefficient
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 4 à 7 min (pd la t de la cl pour se remémorer

			la notion de la séance précédente)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 7 à 10 min (rassurer la cl, motiver, dynamiser)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 41,5 à 42 min (pd T classe qt à tâche réalisée)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 2 à 4,5 min (vérifier ce dont les élèves se souviennent pour lancer la dyn de W)
		Pierre_56_nov_21	t = 12 à 14,5 min (util dyn cl pour connaître leur niv d'inves et de connais sur le nouv chap)
		Pierre_56_nov_21	t = 38 à 40 min (pd T classe pour réactiv engagement chacun par limite de tps)
		Pierre_67_mars_2023	t = 21 à 22 min (vérifier que le W sur le christianisme n'est pas trop diff)
		Nadege_34_septembre_2021	t = 16,5 à 18,5 min (ça vous semble trop facile ?)
Occurences		**12**	
CAC 3	Youness_31.3_fév_23 t = 34 à 38 min	Youness_31.3_fév_23	t = 38 à 40 min (util non suivi règle chewing gum)
		Youness_41.2_oct_21	t = 37 à 39 min (util erreur d'enzo à util calc)

		Youness_31.3_fév_23	t = 4 à 8 min (util non suivi règle chewing gum)
		Youness_31.3_fév_23	t = 40 à 42 min (util doute sur arrondi)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 4 à 6 min (util erreurs de la veille pour prévenir erreurs du jour)
Occurrences		**5**	
CAC 4	**Pierre_56_nov21 t=43 à 47min**	Youness_31.3_fév_23	t = 39 à 42 min (util explic à Ambre pour instruire gpe ponctuel rémy ambre Pierre
		Pierre_56_nov_21	t = 25 à 26,5 min (estimer niv des groupes pour réguler)
		Pierre_56_nov_21	t = 25 à 27 min (util dyn W cl pour laisser W gpe)
		Pierre_56_nov_21	t = 31 à 34 min (util dyn cl pour réguler W gpe peu Weur)
		Pierre_56_nov_21	t = 34 à 37 min (passer vers les gpes pour les maintenir au travail)
Occurrences		**6**	
CAC 5	Youness_31.3_fév_23 t = 20 à 25 min	Nadege_64_mars_22	t = 34 à 38min (accomp, valo Nathan alors que la classe est au W)
		Nadege_46_janvier_2021	t = 21 à 23min
		Nadege_46_janvier_2021	t = 28 à 32min
		Nadege_46_janvier_2021	t = 46 à 49min
		Nadege_46_janvier_2021	t = 51,5 à 53min

		Nadege_34_septembre_2021	t = 40 à 41 min (aide B)
		Nadege_34_septembre_2021	t = 46 à 50 min (aide élèves)
		Nadege_34_septembre_2021	t = 28 à 30 min (aide B)
		Nadege_34_septembre_2021	t = 53 à 55 min (aide Alena)
		Nadege_64_mars_2022	t = 13,5 à 17 min
		Nadege_64_mars_2022	t = 33 à 35 min
		Nadege_64_mars_2022	t = 41 à 42 min
		Nadege_64_mars_2022	t = 47 à 49 min
		Nadege_64_nov_2021	t = 50 à 53 min (aide Noah)
		Youness_41.2_oct_21	t = 14 à 19 min
		Youness_41.2_oct_21	t = 36 à 38,5 min
		Youness_31.3_fév_23	t = 15 à 18,5 min (aide Pierre et qqs élèves)
		Youness_31.3_fév_23	t = 39,5 à 41,5 min (aide qqs élèves)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 48 à 50 min (aider 6)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 9 à 13 min (aider 6)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 20,5 à 23,5 min (aider R)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 38,5 à 40,5 min (aider 6)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 22 à 24 min
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 26 à 28 min
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 33,5 à 36,5 min
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 32 à 34 min
		Pierre_67_mars_2023	t = 8 à 13 min
		Pierre_67_mars_2023	t = 15 à 22 min

		Pierre_67_mars_2023	t = 23 à 25 min
		Pierre_67_mars_2023	t = 33 à 38 min
Occurrences		**31**	
CAC 6	Nadege_46_janv_21 t = 33,5 à 37,5 min	Nadege_64_mars_22	t = 10,5 à 13 min (aiderJ et éviter qu'il ne s'amuse)
		Nadege_64_mars_22	t = 19 à 20 min (préparer W J)
		Nadege_64_mars_22	t = 32 à 35 min (contrôler Z)
		Youness_31.3_fév_23	t = 44 à 45,5 min (aider Enzo et veiller au W du reste de la classe)
		Youness_31.3_fév_23	t = 50 à 52 min (instruire Ambre et contrôler johan et Enzo)
		Youness_31.1_sept_2021	t = 30 à 31 min (faire expliq raison par 11 pour maintenir concen élèves)
		Pierre_67_mars_2023	t = 13 à 15,5 min (aider/instruire en maintenant la dyn de W coll par la présence du prof)
		Pierre_67_mars_2023	t = 40 à 45 min (instruire en s'assurant que la cl reste au W)
Occurrences		**9**	
CAC 7	Nadege_46_janv_21 t = 40 à 44 min	Nadege_64_mars_22	t = 2,5 à 4 min (contrôler Z)
		Nadege_64_mars_22	t = 7 à 10 min (contrôler Z)

		Nadege_64_mars_22	t = 16 à 18 min (contrôler Z)
		Nadege_64_mars_22	t = 18 à 19 min (contrôler Z)
		Nadege_64_mars_22	t = 47 à 49 min (contrôler Z)
		Nadege_64_mars_22	t = 37 à 41 min (contrôler Z)
		Nadege_64_mars_22	t = 49,5 à 52 min (contrôler Z)
		Youness_41.2_oct_21	t = 6 à 8 min (maintenir conc' classe malgré allers et venues)
		Youness_41.2_oct_21	t = 26 à 28 min (maintenir conc' classe malgré jet objet Dylan)
		Youness_41.2_oct_21	t = 53 à 54 min (maintenir conc' classe malgré allers et venues)
		Youness_31.3_fév_23	t = 5 à 6 min (c'est qd son CD à)
		Youness_31.3_fév_23	t = 27 à 28 min (rappel ordre Andréa)
		Youness_31.3_fév_23	t = 32 à 33,5 min (montrer à la classe que l'on garde un oeil sur elle dos tourné)
		Youness_41.2_novembre_2021	t = 1 à 3 min (util oubli mat Rémy pour rappler règle
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 17 à 19 min (varier les modalités d'interactions pour

			maintenir l'effort collectif)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 0 à 2 min (écarter les distractions, distrib cartes et les conflits éventuelspour mettre la classe au W)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 30 à 32 min (ne pas sanctionner oubli ni entrer en conflit alors que la cl est fatiguée et a bien travaillé)
		Youness_41.1_novembre_2020	t = 40 à 44 min (protéger dyn de W en impli tt le M ds un moment d'humour)
		Pierre_67_mars_2023	t = 8 à 10 min (protéger dyn de W coll en empêchant les dépl aléatoires)
		Pierre_67_mars_2023	t = 24 à 29 min (ne pas punir, crier Emilie ou Méloé, ne pas entrer ds son jeu pr ne pas déconc la cl)
Occurrences		**21**	
CAC 8	**Pierre_56_nov21** t=1 à 5min	Nadege_46_janv_21	t = 1,5 à 4,5 min (Mathéo)
		Nadege_46_janv_21	t = 10,5 à 12,5 min (Mathéo connexion)
		Nadege_46_janv_21	t = 16 à 18 min (3 él besoins partic, dys, troubles psy et primoarrivante)

		Nadege_46_janv_21	t = 32 à 34 min (1 él besoins partic, troubles psy)
		Nadege_46_janv_21	t = 46 à 49 (1 él à besoin particulier primoarrivante)
		Nadege_34_sept_21	t = 9,5 à 11 min (aide connexion et lancement travail)
		Nadege_34_sept_21	t = 31 à 34 min (aide Gaëtan, élève peu confiant)
		Nadege_34_sept_21	t = 40 à 42 min (aide connexion et lancement travail)
		Nadege_34_sept_21	t = 48,5 à 50,5 min (aide connexion et lancement travail)
		Nadege_46_mars_21	t = 28 à 29,5 min (mets au W Nathan)
		Nadege_46_mars_21	t = 38,5 à 40 min (mets au W Jules)
		Nadege_46_mars_21	t = 49 à 52 min (mets au W Jules)
		Nadege_46_nov_20	t = 12 à 14 min (remets au W un élève)
		Nadege_46_nov_20	t = 37 à 39 min (remets au W un élève)
		Nadege_46_nov_20	t = 47 à 49 min (remets au W un élève)
		Youness_41.2_oct_21	t = 36 à 38 min (maintenir conc' classe malgré allers et venues)

		Youness_31.1_sept_2021	t = 30,5 à 32 min (remobi les plus lents)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 1 à 2 min (recadrer Noah pendant que la cl s'installe calmement)
		Youness_41.1_janvier_2021	t = 37 à 41 min (profiter du W de la classe pour accomp et rassurer Noah ds le calcul de multip de fractions)
		Pierre_67_mars_2023	t = 3 à 5 min (répond aux questions indi qd la cl est au W)
Occurences		**21**	

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC1

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation professeur	Données de verbalisation élèves EAC
6min	Écriture des devoirs	J'ai l'habitude de donner les devoirs en début d'heure ils sont plus frais plus attentifs et après ça permet d'investir L'activité qui va suivre puisqu'il faudra la rendre. J'ai déjà donné les consignes et distribuer le doc pour les faire entrer rapidement dans l'activité. et là j'ai insisté sur le format papier parce qu'on a beaucoup travaillé sur la tablette en début d'année ça a des côtés positifs mais c'est un super distracteur ça fonctionne pas très bien pour aller analyser le texte, je préfère qu'ils écrivent sur papier pour poser leurs idées. Là je me tais pour les laisser entrer dans l'activité sans les déranger	
7min30s	Consigne pour répondre aux questions avec code couleur citation et explication. Sophie, à quoi ça sert de citer le texte ?	Alors tu passes une consigne, tes préoccupations ? Une interrogation orale, la présentation du travail et une interrogation d'élèves c'est 3 façons de rappeler le cours. les élèves sont plus ou moins sensibles à une de ces trois modalités. L'oral me permet de revenir sur ce que j'ai dit la fois d'avant ça fait une accroche. l'écrit permet de refixer pour celui qui était sur sa tablette ou sur son stylo pendant la consigne orale et l'interrogation orale ça permet de redire la consigne avec des mots plus simples, de réexpliquer mais aussi ça reconcentre l'élève qui est interrogé. Par exemple, pour Sophie qui ne semblait pas très concernée, ça fait double emploi	Paul : Alors qu'est-ce qui se passe là? qu'est-ce qu'elle est en train de faire? qu'est-ce que vous ressentez? est-ce que c'est un fonctionnement habituel? elle le fait souvent régulièrement elle nous interroge c'est bénéfique pour se rappeler de ce qu'on a fait de l'ancien cours. elle interroge sans que vous soyez volontaire ? oui des fois comment vous vous sentez dans cette partie de cours dans cette façon d'être interrogé de façon aléatoire ouais bah c'est bien ça nous permet de se rappeler la leçon.

		Est-ce que c'est aussi une de tes préoccupations de prendre ce temps dans le but qu'il y ait moins de questions après Mon objectif c'est qu'il y ait moins d'interrogation individuelle, mais c'est aussi les élèves qui sont en UPE2A et les 2 élèves dyslexiques. De toute façon j'ai toujours plusieurs canaux de communication c'est essentiel Je redonne la consigne à l'oral pour toute la classe et pas seulement pour les dyslexiques parce que c'est utile pour tous	Elle le fait aussi parfois pour nous reconcentrer.
9min	Je vais vous laisser qqs min. Je crois que jules m'a dit tout à l'heure oh ça a l'air compliqué. C'est hjsute la première parce qu'elle est formulé bizarrement. Vous lisez tranquillement tout seul les questions. C'est des questions un peu compliqué pour finalement des réponses simples	Tu as lancé les élèves sur les questions en disant : « vous lisez tranquillement les questions » en leur disant que ce sont des questions difficiles pour des réponses simples. Quel est ton but ? c'est leur montrer que même si ça semble compliqué ils sont capables de le faire. Une formule que j'aime bien c'est éveiller les sentiments de compétences des élèves ce questionnaire c'est pas moi qui l'ai proposé j'aime bien aussi prendre des questionnaires dans les manuels, varier, sur Internet parce que après les élèves s'habitue à notre manière de formuler les questions et après quand on change de classe ou qu'on arrive en examen il se trouve parfois en difficulté à propos des consignes certains élèves je les ai déjà eu donc c'est la même façon de réexpliquer de redonner les consignes donc c'est	Jules : là je trouve que c'est compliqué. Il y a plein de questions. J'ai pas trop envie de faire le travail. J'ai l'impression que ça va être difficile. Elle dit de lire les questions, qu'on va y arriver, que c'est la façon de poser les questions qui est bizarre. Je les lis, après elle nous dit d'écrire les mots qu'on comprend pas. Je m'y mets et ça va. De toute façon, la prof, elle répond à nos questions et elle vient nous voir si on l'appelle, donc ça va, je me sens bien.

		marrant, ça réactive des souvenirs chez eux.	
11min30s		Là tu anticipes les mots qui pourraient poser problème oui je leur ai demandé de souligner les mots pour éviter d'avoir l'élève qui dit je comprends pas et qu'est-ce que tu comprends pas ben je comprends pas tout donc essayer de cibler pour pas avoir un blocage qu'est-ce que tu comprends pas exactement tel mot ou telle partie de la question on enlève les questions ensuite on relit la première question	Pouvez-vous me dire ce qu'il se passe là ? Jules et Paul : là elle nous demande quels mots on a pas compris. Elle nous donne la définition de certains ou redit autrement. C'est facile. Elle aime bien qu'on lise des questions qu'elle a pas écrite parce qu'elle dit qu'au brevet, ce ne sera pas elle qui aura fait le sujet. C'est bien, c'est pour qu'on s'habitue.

V1 17min 2ème niveau	Lecture du texte	Donc là tu vas lire tout le texte quel est ton intention ? Auparavant je faisais souvent lire tous les élèves mais je m'aperçois que lorsqu'ils n'insistent pas sur certains mots, moi je vais insister. Je vais expliquer certains mots que je trouve difficile en direct. Je trouve que quand je lis moi-même c'est beaucoup plus actif et pédagogiquement c'est beaucoup plus efficace. En histoire-géographie, je ne vois pas trop la pertinence de faire lire les élèves. En plus, je vais toujours avoir les mêmes qui vont être volontaires. Si j'en interroge certains, ça m'est déjà arrivé de mettre des gamins en difficulté donc je préfère éviter cette situation ; ça ne sert à rien. Ça me semble pertinent de parler de l'actualité. Avant je travaillais sur Ébola, là j'ai cherché un article assez complet mais quand même accessible À la lecture je le savais mais je trouve le doc long c'est pourquoi je prends le temps de l'expliquer pour qu'on en prenne bien possession tous ensemble	
V1 18min15s	Elisa, stp, tu vas travailler dessus tout à l'heure	Je vois qu'Elisa est en train de discuter. Je la ramène sur la lecture que je fais du texte. C'est une façon de lui dire : « c'est dans ton intérêt d'écouter maintenant pour ne pas être perdue après	
V1 19min	Les syst de santé déjà faibles dans ces pays…y'en a qui n'écoutent pas je sais qu'ils est 11h et demi que vous êtes fatigués, que vous avez faim, comme moi…	Je sens clairement qu'il commence à être midi, qu'ils ont décroché. Je suis conscient du fait qu'ils ont 3 heures de cours dans les pattes et que j'ai entamé une activité qui est un peu compliqué… à dessein, peut-être un peu ardue mais de toute façon j'attaque une séquence sur la compétence « analyser un texte ». Ce que j'utilise là, c'est : « je sais	

		que vous avez faim… comme moi » ; je me mets à leur place, on est un peu dans le même bateau Stratégie : on est tous dans le même bateau je fais en sorte de les embarquer avec moi… je fais preuve d'empathie… je me mets à la place des gens. Après tu l'utilises c'est l'expérience qui fait ça tu sais que ce genre de truc ça marche pas mal Après je reprends en répondant à la question de Samuel qui levait la main et en demandant s'il y a d'autres questions. Ça permet de les raccrocher, d'avoir une interaction avec eux avant de relire	
V1 21min	Ça vous semble faisable là waouh pas plus d'enthousiasme ça vous semble dur ?	Ça me semble faisable… quand je demande, j'ai aucun retour, j'ai pas de « oui » or c'est quand même une classe… on peut avoir des classes, une classe de 3e par exemple, où je vais avoir aucun retour c'est juste parce qu'ils ont pas envie de participer, ils sont plus apathiques. Là les 5e je sais qu'en général ils sont enthousiastes quand on pose cette question il y en a toujours quelques-uns qui répondent oui. Là je ne l'ai pas eu donc je repose la question j'ai pas plus d'enthousiasme donc à ce moment-là je me dis c'est peut-être trop compliqué donc je leur pose la question Dans ta tête quand tu dis ça : « ça vous semble faisable » tu te dis ça doit être trop compliqué ? oui et si j'avais eu beaucoup de oui à ça vous semble compliqué, j'aurais simplifié. J'aurais peut-être enlevé les deux dernières questions. Les premières questions pour moi sont largement faisables c'est de la recherche d'informations alors que les dernières questions c'est de l'interprétation	Leïla : là je me souviens j'écoutais Mr faure et en même temps je pensais au cours suivant. En fait je pensais un peu au cours et tout de suite après je repensais au cours suivant. Quand tu hoches la tête, je répondais, Je dis oui avec ma tête quand il demande si ça nous semble faisable parce que oui mais juste après quand je prends ma tête, je pense au cours suivant, je sais plus pourquoi. Je me sentais un peu angoissée et un peu mal à l'aise

		S'ils m'avaient dit, les dernières questions là j'aurais répondu je viendrai vous aider ou vous ne les faites pas tu te souviens de ton émotion quand tu te dis personne te répond et ben l'émotion c'est « mince j'ai tapé trop haut ». En plus c'est un nouveau texte, je dois réadapter mes exigences… un peu d'inquiétude aussi… peur peut-être mais peur c'est exagéré un peu d'inquiétude en me disant je vais en perdre	

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 3

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation de l'EAC de Youness	Données de verbalisation de l'EAC des élèves
34min30s	Youness viens vers Jack puis part au tableau	Alors là tu fais pas comme tu fais habituellement avec les élèves tu restes pas vers l'élève pour lui expliquer tu vas au tableau Parce que c'est quelque chose sur lequel j'insiste depuis quelques temps C'est sur la vraisemblance d'un résultat Ton intention quand tu vas au tableau C'est de diffuser le message à tout le monde C'est Jack là qui fait l'erreur je sais que d'autres l'ont déjà fait Avant ils sont capables de la faire ils vont la refaire aussi Ils sont capables de me dire j'avais 10 €, je suis allé faire des courses et la caissière m'a rendu 50 € Message leur dit je leur donne des exemples et quand je leur dis à eux ça leur paraît évident Ben non ben là c'est pareil je leur dis ce que tu me dis c'est pas possible Il y avait pas de taxe	Jack alors vas-y raconte qu'est-ce qui se passe là il vient il vient vers toi il part au tableau Parce que j'avais mal compris ce qu'il fallait calculer donc du coup il repart au tableau pour me réexpliquer ce qu'il fallait calculer Comment tu te sens ? Ben en fait j'avais pas compris ce qu'il fallait calculer faire fois avec le pourcentage Donc on en est là. Tu n'avais pas compris ce qu'il fallait faire et monsieur K te réexplique. Comment tu te sens ? … Est-ce que c'est rassurant pas rassurant ?... Est-ce que tu es gêné ?...est-ce que c'est agréable ?... est-ce que tu as mieux compris ?... Est-ce que ça t'a aidé ?... essaie de te remettre dans l'ambiance d'hier Ben je sais pas vraiment C'était quoi ton but à ce moment-là ?

		maintenant il y a des taxes donc Jacques il a fait l'erreur Mais je veux que ce soit entendu par tout le monde on a dit rappelez-vous qu'est-ce qu'on a dit tout à l'heure je veux tes messages ils viennent de aussi c'est pour réactiver leur connaissance là je le dis à Jack mais ça peut concerner tout le monde	ben d'essayer de réussir du coup ce que je faisais
36min	Y explique comment arrondir un résultat au centième près. Y : vous regardez jusqu'au bout. Ambre ! Ça va vous aider pour ce que vous faites	Elle est en train de continuer son travail alors que je leur explique quelque chose qui va lui servir pour la suite Alors après j'insiste pour qu'elle regarde je suis très content qu'elle veuille travailler En plus elle est vraiment en grande difficulté bon là je la reprends pour lui dire Tu vois c'est pas inutile ce que je dis c'est pas quelque chose que tu sais déjà enfin si ils le savent un peu parce qu'on l'a déjà vu mais c'est pas quelque chose qui est inutile Ça peut te servir tu as un résultat qui va tomber sur des nombres à 3 chiffres 4 Chiffre il faut que tu puisses arrondir le résultat Donc pose ton crayon tu vas peut-être t'arrêter 30 secondes mais tu vas y gagner Plus tard et j'ai vu qu'elle continue	**Ambre** Moi j'arrive pas de trop par rapport à ça. Du coup, il essaie de me faire comprendre qu'il faut que je suive. Et quand il te dit ça ?... qu'est ce que tu ressens ? Ben faut que j'écoute quoi. Faut que j'arrête de parler avec Rémy. Faut que je me concentre sur ce qu'il dit quoi. Ok

		à écrire alors que j'étais en train d'expliquer	
38min	L'explication continue. Puis Y, au tableau, laisse les élèves corriger leurs calculs de façon autonome. Y : allez vous faites ça qu'on puisse tous avoir les mêmes choses parce que il y en a au moins deux qu'il faut changer. Y quitte le tableau et se dirige vers Ambre : « Ambre, ça va ? » A : « oui, faut juste que je recalcule » « t'as juste à retaper le calcul. J'ai terminé. Oui enfin terminé avec des calculs faux, c'est pas vraiment terminé » Puis Y reexplique à Ambre à sa place avec une ardoise l'arrondi au centième	Je la relance parce que là l'explication est faite Elle a vraiment de très très grande difficulté de compréhension donc même si j'ai expliqué j'ai montré Je sais que elle ça ne marche que de manière pratique par l'exemple et là elle se rend compte que j'ai expliqué quelque chose où elle va peut-être devoir corriger elle a déjà de grandes difficultés de comprendre en plus elle écoutait pas au début ça fait deux handicap enfin le premier il peut pas grand-chose. Je lui redemande si c'est bien clair pour elle Et quand elle te dit ben il faut tout que je recalcule qu'est-ce qui se passe dans ta tête à ce moment-là ben je me dis que l'intervention n'est pas inutile Ça m'étonne pas vraiment après qu'elle me dit ça mais j'avais vu l'étape d'avant donc elle était dans les clous mais je me dis qu'il y a quand même un petit décalage entre ce qu'elle me dit est-ce qu'elle va devoir faire il faut que je recalcule tout alors que non, ça va	Ambre Chercheure : « et là qu'est ce qu'il se passe ? » A : « vu qu'il nous avait pas dit juste avant, moi j'avais tout calculé et faut tout que je recalcule parce que ça a pas fait le même chiffre. » « Comment tu te sens à ce moment là ? » ça me saoule parce que j'avais déjà tout calculé donc du coup il faut tout que je recalcule du coup c'était long quoi. Tu t'attends à ce que ce soit long. Oui voilà parce qu'il y avait pleins de chiffres. Fallait que je mette 36,8+... » « ça t'inquiète ? » non ça m'inquiète pas du tout. Juste ça te saoule de la longueur. « oui, c'est ça faut tout que je recalcule en plus j'avais tout bien calculé. J'avais pas compris alors je me suis dit « tu sais quoi Ambre, recalcule tout. Et quand il te dit ça, tu as compris qu'il fallait pas tout

		concerner peut-être que deux calculs. Mais comme elle les avait déjà fait ces calculs-là, tout pour elle, ça veut peut-être dire les deux calculs là. Avec Ambre, il y avait bien décalage entre ce qu'elle pensait et ce que je disais je lui montre là où elle va devoir appliquer ce que je dis au tableau quand tu reviens vers elle ta préoccupation c'est de lui faciliter la tâche Oui parce que je vois qu'elle est dans l'hésitation malgré tout mais je sais que je vais devoir repasser vers elle très vite après elle c'est une élève qui sollicite Quand elle est coincé ou qu'elle comprend pas tout ça tout de suite elle veut être sûr elle a besoin d'être rassurée comme Elle est en trop grande difficulté quand elle se lance une activité c'est bon monsieur Je fais bien j'ai bien commencé donc là comme je vois qu'il y a un petit décalage je vais chercher l'ardoise pour lui montrer L'explication profite aussi à son voisin Rémi qui est à côté parce que j'ai	recalculer ou tu recalcules quand même ? J'ai pas compris ce qu'il m'a dit du coup j'ai recalculé» « c'était quoi ton but quand t'as tout recalculé ? » Avoir un autre résultat parce que du coup Il y avait des chiffres du coup le troisième chiffre que c'était plus grand Fallait que je recalcule et c'était pas du tout les mêmes chiffres Là par exemple tu lèves la main. Il t'interroge pas ? C'est parce que je voulais lui poser une question mais il parlait déjà à quelqu'un. Après, il vient

		montré là-bas au tableau j'aime bien prendre les ardoises de manière individuelle parce qu'il serait là ce qu'il se fait là les élèves sont tous différents certains ont compris visuellement d'autres ont besoin d'écrire certains avec les deux ils comprennent pas forcément il faut leur montrer individuellement de temps en temps passer donner un exemple concret je leur explique la méthode individuellement je veux être sûr que ce que j'ai dit là ce qui prépare les DNB pro donc certains ils ont encore un peu plus d'entraînement ambre et en très grande difficulté quand je fais des explications comme ça je sais que je dois toujours vérifier et ton intention ? être sûr que ce qui a été expliqué avant et bien compris elle elle me dit oui de loin mais je sais que je dois souvent passer vers elle et prendre le temps pour lui dire tu vois je te montre que pour toi là c'était le grand écran maintenant c'est la tablette c'est aussi le dire tu vois même si des fois tu es un peu casse-pied je viens quand même vers	

		toi tu vois je viens chez toi leur dire à certains quand ils sont casse pieds	

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 4

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation EAC Pierre	Données de verbalisation EAC élèves
42min30s	Allez on y va on arrête les discussions on y va	Allez on y va on arrête les discussions on y va et ben je suis plus sec tu es arrivé direct tu avais repéré quelque chose Je sais je sais ce qui a été fait j'ai vu ce que eux devant ont fait. Le groupe là fonctionne bien celui-ci également je sais que ce groupe est celui où ça va pas aller je pense que j'ai senti que le groupe était en train de papillonner d'ailleurs quand j'arrive ils sont en train de ranger les agendas donc c'est un peu l'attitude de coach c'est sous-entendu vous êtes capable de le faire donc on y va, vous y allez	Ça me rassure quand le prof est là, parce qu'il nous aide et après on peut mieux travailler. Pierre : Allez , on s'y met on arrête de parler et on travaille L : j'étais en train d'écrire les réponses avec Erwan et on discutait pour savoir quelle réponse. Mais Atalia elle parlait d'autre chose. C'est peut-être pour ça qu'il a dit on arrête de parler.
43min	C'est un travail de groupe aussi, vous pouvez vous aider…	C'est un travail de groupe parce que j'ai constaté que Erwan avait fait plus de réponse que les autres et qu'il n'avait pas forcément partager avec les autres donc dans ta tête tu vois ce qu'elle fait Erwan et tu te dis il a pas partagé et bien c'est que le groupe n'a pas fonctionné ne serait-ce que si les petites avaient voulu vraiment rentrer dans l'activité elle aurait pu ne serait-ce que recopier ses réponses mais ce	Et après il nous demande des exemples de pays développés et moi je donne toutes les réponses alors je me sens intelligente. Parce que des fois, j'ai des mauvaises notes et ça m'angoisse un peu parce que je me dis « oh là, là mais qu'est ce que t'as encore fait ? Pour quoi t'as une une si mauvaise note alors que tu t'étais bien concentrée ? Alors que là, je donne les réponses alors je suis contente. E : ben moi, j'ai rien pensé du tout. Il voulait savoir si on travaillait. Je me suis juste dit,

		n'est pas le cas mais ces deux petites de toute façon donc là dans ta tête est-ce que tu veux qu'il retravaille ensemble et que le travail soit finalisé le travail ensemble c'est un moyen mais l'objectif c'est qu'il soit tous rentrés dans l'objectif dans l'exercice et qu'ils aient tous des réponses que quand je reparlerai au tableau que ça fasse tilt si ce sont des élèves qui se sont contentés de recopier à la correction ça ne va rien leur dire ils auront l'impression de ne jamais en avoir entendu parler et ce n'est pas ça l'objectif	quand Mr Faure a demandé des exemples de pays en développement que j'allais en donner et Leïla, elle a donné toutes les réponses. Alors c'était bien. Leila : Il voulait savoir si on avait compris Il nous expliquait Je savais les réponses Je me sentais rassurée Je me sentais plus intelligente quand il était là J'étais contente Je me sentais plus motivée
43min30s	Question 4, comment vous pouvez expliquer ça ? Comment vous pouvez expliquer que dans certains continents il y a bcp de doses de vaccins et que dans d'autres y'en a pas ? Erwan : ben parce que dans certains pays, dans les pays dév y'a bcp de vaccins que ds les pays non dév Pierre : et alors selon toi…selon vous…selon toi	Je les guide pour qu'ils démarrent Leïla donne les bonnes réponses. Je suis content Elle continue spontanément Ça y est, Leïla répond et juste. Je la félicite Ils écrivent des phrases pour savoir de quoi on parle à la correction	

	c'est lesquels, selon vous les filles tiens c'est lesquels les pays en développement, si je vous demande des pays dév, citez moi des pays développés ? leila : la France ? Pierre Je suis content : vous avez répondu directement. Leila : Allemagne, Australie États-Unis Très bien ! Et des pays pauvres ? Leila : Mali, Burkina-Faso et Madagascar Bravo ! Et bien très bien. Faites moi des jolies phrases avec tout ça.		
45min30s	Alors il marche le groupe ? Il marche pas terrible	Le groupe là il marche c'est-à-dire ils ont avancé dans l'activité mais qd je passe à côté d'eux, je constate qu'ils se sont aps vraiment mis au travail. Je pense que c'est macéo et Loan qui ont tirés un peu le groupe et les autres se sont contentés de recopier surtout Timéo.	

		Chercheure : du coup, Timéo là tu lui dis je peux voir ? Pierre : je veux voir ce qu'il a avancé par rapport au reste du groupe je veux voir s'il s'est laissé porté un petit peu comme au début quand il recopiait pas son titre. C'est toujours délicat avec ce genre d'élève, on est au mois de nov, et on a déjà un eu des a prioris, tu vois, on sait comment il fonctionne mais le pb c'est de les mettre ds une case. Mais il le sait pertinemment lui qu'il est dans une case. Et j'ai envie de te dire dès le début de l'année il a envie de s'y mettre dans une case. Il a pas envie de faire d'efforts. Ne pas le mettre dans le cadre mais le recadrer sur les attendus. C'est hyper délicat car il faut faire reset à chaque cours pour ne pas le mettre dans une case. Il faut être hyper vigilant, même dans le ton que j'emploie dès le début tu vois « alors Timéo ? » ben oui Timéo.	
46min	Alors ? tu me la relis stp la question 4… réfléchissez, réfléchissez.	Chercheure : Loan lève la main et tu dis réfléchissez, réfléchissez. Pierre : oui aprce que si je laisse répondre tout de suite, les autres sont pas dedans. Ta préoccupation c'est que les 4 répondent. Pierre : oui, tu poses ta question et tu attends qqs sec.	

		C’est comme quand tu poses une question à la classe, si tu laisses répondre tt de suite les élèves, les meilleurs, si tu leur laisses pas qqs sec, les autres ont pas eu le temps de cogiter et comme ils sont un peu plus loin ben y’aura rie qui va sortir. Même le fait de les laisser qqs sec pour qu’ils se disent ah oui c’est ça donc je vais répondre ok…	
46min30	Voilà, faites-moi une jolie phrase avec tout cela	J’ai posé la ? la bonne réponse est venue donc je l’exprime, je le verbalise. Il se passe quoi dans ta tête qd tu vois que plus donnent la bonne réponse, C’est de la satisfaction, en HG j’attends pas des phrases rédigées impec c’est le boulot d’autres prof la rédac mais moi c’est qu’ils aient fait des phrases je vais pas vérifier la syntaxe	
46min40s	Pierre va s’asseoir après avoir interagit avec le groupe		

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 5

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation EAC Youness	Données de verbalisation EAC élèves
V1 20min	Dylan et Cameron font les calculs et font vérifier à Youness qui dit : « Ni l'un ni l'autre pas de jaloux »	Ce sont deux élèves qui vont très vite, qui réussissent très bien en maths. Là je passe et ils n'étaient pas d'accord entre eux. Chacun pensait avoir juste. Au final, ils avaient faux tous les deux. Je sais qu'avec eux, je n'ai pas besoin d'en dire plus, j'ai juste à lancer l'activité, ça leur met un petit défi, ils vont chercher leur erreur et même travailler ensemble. Je peux repartir.	Dylan et Cameron Cameron avait trouvé un résultat différent du mien et il voulait pas admettre que mon résultat était bon Du coup on a appelé le prof et du coup on a eu faux tous les deux Donc le but quand le prof est venu c'était pas de vérifier vos résultats mais de vérifier pour vous départager ouais Et vous vous sentez comment quand il dit ni l'un ni l'autre ben aucun n'a juste on est quitte Dans la tête il se passe quoi vous vous souvenez ben c'est un peu saoulant parce qu'il faut recalculer tout et tout Et toi Cameron tu te souviens ce qu'il se passe dans ta tête ben je me suis dit plus qu'à recalculer quoi
V1 21min30s	Y vient vers le groupe de Johan et lui dit et PSG tu as rien fait tu as pas avancé depuis ce matin	Avec johan, on a une petite blague. Il supporte PSG et moi OM et là il y avait eu match la veille. Je sais qu'en l'accrochant comme cela, ça va le remobiliser par l'humour. Ça lui	Johan J'étais en train de parler avec Benjamin d'une équipe de foot je sais plus pourquoi Et Monsieur Khemali il arrive il dit eh PSG là oui il a dû entendre PSG

		montre aussi que je suis ce qu'il fait.	Et tu te sens comment à ce moment-là ben je sais pas c'était drôle un peu et un peu embêtant parce que je ne m'attendais pas à ce qu'il vienne Alors vas-y qu'est-ce qui se passe là ? ben j'étais en train de parler de PSG et après je me suis mis au travail J'attendais parce que Benjamin a perdu sa feuille donc du coup Je vais passer ma feuille pour qu'il recopie et du coup j'attendais qu'il ait fini Et c'est pour ça que Monsieur kemali dit tu n'as pas avancé ? Oui d'accord et tu lui as expliqué après ? Oui d'accord et comment tu te sens quand il te dit allez avance tu n'as fait que colorier ? Ben je sais pas tu te sens à l'aise pas à l'aise ? C'est pas trop agréable d'accord et toi ton but là ? C'est d'avancer avec Benjamin
V1 22 et 25min	Y revient vers Cameron et Dylan et	En fait c'est Cameron qui avait mal noté le chiffre dans le tableau. Je reviens	Cameron et Dylan alors là qu'est-ce qui se passe ?

	constate que le résultat de Cameron est faux	régulièrement vers eux pour des petits passages rapides. Ils avancent bien et là je vois qu'ils ont cherché mais que C avait une petite erreur. Je lui fais remarquer et ils redémarrent.	bah en fait j'avais mis le mauvais chiffre dans le tableau Donc quand vous aviez un résultat faux vous avez trouvé d'où ça venait ? bah déjà moi c'est parce que j'avais un mauvais nombre dans mon tableau Vous vous souvenez comment vous vous sentez en ce moment à ce moment-là quand il revient il vous a dit que c'était faux Il revient vers vous il vérifie il y a une erreur qui a été retrouvée . Vous vous souvenez comment vous vous sentez? Ben ch'ais pas il a dit c'est faux donc forcément il y a plus qu'à recommencer Forcément mais il y a trois solutions soit j'ai rien fait soit j'ai fait j'ai trouvé soit je suis en train de faire et j'ai pas encore trouvé la solution Vous c'était quoi votre but là à partir du moment où il a dit ni l'un ni l'autre vous avez pas le bon résultat il faut refaire Votre but c'était quoi ben de trouver le bon résultat (C) oui tout à fait (D) vous êtes au taquet votre but c'est de trouver le résultat c'est pour ça que vous bossez tous les deux oui en même temps nous deux on avance plutôt vite sur ça

			Et vous vous sentez comment alors une fois qu'il revient et qu'il voit que c'est encore en cours Ben c'est un peu frustrant parce que on fait rapidement mais y a un truc qui bloque on veut trop aller vite c'est ça le problème du coup donc parfois on fait une erreur sans le vouloir et le fait qu'il vienne souvent vers vous parce qu'il est venu plusieurs fois vers vous? ça nous aide parce que on sait si on a fait une faute ou pas. Oui moi (C) je sais que s'il serait jamais venu vers nous j'aurais jamais trouvé ma faute tout seul ça nous rassure qu'il vienne
V1 24min	Y vient vers 1 2 sans parler	Je passe vers eux sans rien dire. Ton intention ? Leur montrer ma présence mais je n'ai rien à dire puisqu'ils se sont mis au travail.	Johan alors là monsieur kemali vient et ne dis rien oui parce qu'il avait vu qu'on s'était mis au travail et toi tu te sens comment quand tu viens comme ça sans rien dire Ben des fois il vient comme ça parce que il dit des exercices au tableau Et quand on a juste il dit rien il attend un peu et il dit ok c'est bon Johan a juste y a que Johan qui a Trouver le résultat Et tu te sens comment là à ce moment précis en l'occurrence il vient il dit rien de spécial ben je sais pas j'ai l'habitude après

V1 24min30s	Y attend le groupe 1 2	Bon là ça traîne un peu, je suis passé plusieurs fois, ils en sont toujours au début et j'aimerais bien avancer pour corriger avec la classe. Il y en a plusieurs qui ont terminé. Le but de dire le cours il se termine pas demain matin ? Leur dire faut se bouger là. Maintenant finis de traîner, on s'y met plus rapidement. Je les booste un peu quoi.	Johan Bah en fait il me manquait deux trucs il me manquait le prix Et un autre truc je sais plus quoi il m'a dit le cours de se termine à 10h30 pas demain matin Et alors toi qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là qu'est-ce qui te préoccupe Ben de finir Là tu es penché tu termines ton travail tu te dis quoi bah il faut que je termine mon travail il a dit On va terminer les autres donc du coup je commence à me dépêcher Dis-moi ce qui s'est passé là on te voit tourner la tête à plusieurs reprises derrière … C'est toi qui dit c'est bon je me trompe pas oui oui pour dire que j'avais fini mon travail Il me semble qu'il te dit il y a pas de résultats c'est à toi aussi à Benjamin qui dit ça c'est à moi parce que je vais chercher ma calculette Donc là tu réagis tout de suite tu as compris qu'il manquait ta calculatrice

			oui tu te sens comment là ? je sais pas Et par rapport au travail ? t'as envie de le faire ? j'ai envie de terminer mon travail

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 6

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation professeur	Données de verbalisation élèves EAC
32min30	N est vers Sam pour vérifier le cahier et demande à Mathéo. Mathéo as-tu fini ?	J'interpelle Mathéo pendant que je règle les histoires de cahier de Sam parce qu'il attendait. Le questionnaire est très long au début c'est difficile, ensuite c'est plus simple.	Tu peux me raconter ce qu'il se passe ? Mathéo : j'avais pas trop envie de travailler. J'attendais. Donc la prof elle me demande si j'ai fini. Et tu te sens comment ? Ben normal, je me dis qu'il faut que je fasse le travail
33min	N se penche vers Wassam pour lui expliquer les consignes et lui préparer une trame sur son cahier	Que se passe-t-il là ? J'aide Wassam qui est en UPE2A. D'habitude, je m'assois sur une chaise (quand je suis en UPE2A) mais là je n'en ai pas, je me penche pour lui préparer le travail, lui donner des consignes pour qu'elle repère des mots, la ponctuation, qu'elle comprenne les questions.	
33min30	N s'arrête de parler, se retourne, regarde Mathéo et dit : « Mathéo ! »	Et là, tu te retournes alors que tu es en train d'expliquer à Wassam, alors qu'il se passe rien d'extraordinaire oui mais ça se sent On sent déjà c'est une zone de la classe où je regarde beaucoup ce qui se passe souvent Et là, tu regardes Arthur ?	Et là ? Ben en fait, Arthur faisait semblant de m'attaquer. On rigolait. Alors moi, je me retournais pour faire comme si je lui envoyais un truc dessus. Et dans ta tête tu te disais quoi ? Que c'était marrant. J'avais déjà répondu à une question. J'avais envie de m'amuser. La prof s'occupait de Wassam. Après, elle nous dit qu'elle va être plus lente parce qu'on fait du bruit et on s'amuse avec nos feutres.

	N est de dos, se retourne Oui ben je t'ai rien on ne jette rien à oui, c'est pas pour jeter ton feutre Arrêtez les garçons parce que je vais être beaucoup plus lente	là ce qui se passe c'est que je pense que c'est Mathéo alors qu'en fait c'est plutôt Arthur depuis on a fait un petit changement de place de classe Mathéo est bon client aussi mais c'est plutôt Arthur qui cherche la distraction. J'avais l'impression qu'il voulait jeter son feutre sur Mathéo et il me dit un truc là « non, non je jette rien», il rigole un peu, il a l'air de vouloir dire qu'il voulait m'appeler. Bon, c'est pas clair, je fais comme si et je lui dis « bon on ne jette rien » pour continuer avec Wassam qui attend Là tu te retournes pas ? non ça sert à rien en fait j'explique à Wassam tout en écoutant. Quand je dis arrête parce que je vais être plus lente c'était si vous n'arrêtez pas cette histoire de feutre je vais prendre plus de temps à aider Wassam et j'aurai moins de temps pour vous. donc soit je suis surveillante et je m'assieds au bureau soit je fais prof et là il me faut du temps sinon je vais pas arriver jusque vers eux Donc là tu accélères le rythme tu sens qu'il y a urgence Non c'est parce que Wassam je sais qu'elle va mettre trois quart d'heure à trouver sa règle c'est pour gagner en efficacité, lui faire le cadre sur	Arthur, peux-tu me raconter cette scène stp ? Je faisais semblant de jeter un feutre sur mathéo. Tu te souviens ton émotion ? Ce que tu pensais dans ta tête ? Je m'ennuyais alors je m'amusais un peu. La prof ne me regardait pas. Après elle m'a dit on ne jette rien. Elle croyait que je levais la main avec le feutre pour le jeter. Et ? En fait, je jetais le stylo sur Mathéo. Elle a cru que je demandais de l'aide pour la question 3 Et ce n'était pas le cas ? Non, j'ai trouvé un truc vite fait, Mathéo était mort de rire et moi je faisais le signe là (imite le signe de méditation, pouce et index se touchant) pour me calmer. Et après ? Après je me suis dit qu'il fallait finir le travail mais j'avais envie de m'amuser. J'embête un peu Manon (6) Et toi M ? Mathéo : moi là je me suis mis à travailler

		le cahier c'est une manière de lui mettre un cadre et de la lancer dans l'activité tandis que Arthur continue à s'agiter à embêter sa voisine mais là je termine avec Wassam sinon elle comprend plus grand-chose.	
	N termine avec Wassam puis va vers un autre élève et dit j'arrive Arthur	tu étais de dos depuis un moment et quand même après tu lui dis j'arrive Arthur,... oui j'ai dû apercevoir ou j'ai dû entendre parce que ça s'entend c'est ma manière aussi pour moi de les remettre au travail. Là je reviens comme si j'étais préoccupée par le travail c'est une manière de montrer qu'on est là pour travailler et pas pour gérer les histoires ou entrer dans son histoire de notre point de vue extérieur on a l'impression que tu es très concentré sur ce que tu faisais avec wassam J'étais concentrée et en même temps, j'entends ce qu'il se passe autour et derrière moi Je reste vers Arthur pour pas qu'il continue à gigoter dans tous les sens. Souvent je le dis « est-ce que à distance ça marche ? » sinon je viens quand on travaille comme ça avec les petites classes en 5e ils attendent que j'arrive et certains vont pas continuer alors que là ils	Là elle a fini avec W donc elle vient voir ce qu'on fait. Elle vérifie notre travail.

37min30s	J’arrive Arthur S’arrête vers M : « t’es allé chercher plus loin ? » Une élève demande de l’aide : « faut prendre RV » et regarde le W d’Arthur Loïs, à distance ça marche ?	ont l'air de continuer quand même, même si je viens pas c'est pour ça aussi j’ai donné le délai au début de l'heure ; de dire il faut rendre lundi pour pas y passer des jours et comme ça il y a une pression sur le temps qui fait qu'ils savent qu'il faut rendre Alors là tu es devant la classe cette fois-ci là j'ai expliqué pour tout le monde car lors du cours précédent il y avait 5 ou 6 absents on avait fait le point sur les personnifications là il faut réactiver des souvenirs ou expliquer pour ceux qui n'étaient pas là	Et tu te sens comment ? Tu te dis quelque chose dans ta tête ? Ben je me dis que c’est normal, c’est la prof. Après faut que je fasse les questions mais après j’ai plutôt envie de rigoler avec Arthur La prof reste vers Arthur pour le surveiller Et là ? Bon ben là, la prof elle reste vers moi pour voir si je travaille. Je fais ce qu’il y a à faire. Je me mets au travail. Tu te sens comment ? Un peu obligé de faire le travail. Rires

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 7

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation professeur	Données de verbalisation élèves EAC
40min	Attends je fais surveillante 2 minutes là mais à distance ça va peut-être marcher Marie	mais là je suis obligé de m'arrêter vers Arthur ça pénalise un peu les autres puisque je ne me déplace plus C'est intéressant parce qu'on a l'impression que ta préoccupation glisse sur du climat scolaire et là on a l'impression que finalement tu es à nouveau dans l'enseignement dans la matière et que tu es finalement plus disponible en étant ici assise vers Mathéo pour les autres oui là je n'ai plus besoin comme pour Wassam de tracer un cadre des lignes le corps fait barrière mais par la voix je continue à répondre aux autres on est aussi dans un moment ou dans le cours il y a moins de questions donc c'est plus facile ça je le fais souvent m'asseoir sur la table à côté d'un élève parce qu'il suffit de ça pour qu'il se calme ça marche pas toujours parfois il continue à discuter mais Arthur n'est pas très courageux donc quand je vais m'asseoir à côté il se calme vite il fait plutôt le bazar quand j'ai le dos tourné Est-ce que tu te souviens de ton émotion quand tu étais dans ce moment-là ? Quand j'étais devant avec Wassam je me dis de toute façon je finis ce que j'ai à faire il y a pas mort d'homme il discute 2 minutes ce n'est pas grave finalement et je continue à expliquer sachant que je ne vois pas ce qui se passe mais je vois bien qu'il y a quelque chose mais j'ai pas le	Que se passe t'il ? La prof vient s'asseoir vers moi pour qu'on se calme. Du coup, je dois faire le travail et Arthur me cherche plus. Que se passe-t-il là ? A.La prof vient s'asseoir sur la table à côté de M et elle répond aux questions de la classe. Elle fait ça souvent, venir s'asseoir vers un élève. Et tu penses quoi dans ta tête ? Tu te souviens ? A.Qu'il faut que je finisse le questionnaire. Elle est juste à côté de moi. Ton émotion ? A.Ça va, je me sens bien. Mme L elle est gentille, c'est juste qu'elle avait vu qu'on s'amusait. Elle nous fait travailler, c'est normal.

		contrôle dessus donc je finis avec Wassam. alors que là je reprends le contrôle finalement je suis pas moins sereine c'est juste en fait j'essaie de ne plus m'énerver ni crier dans tous les sens parce que finalement c'est moi qui suis plus énervée qu'eux à la fin de l'heure c'est juste qu'il y a deux priorités en fait au début la priorité c'était d'expliquer et maintenant la priorité c'est ramener le calme ici et continuer quand même le cours pour les autres qui n'y sont pour rien	
41min45s	Donne une réponse à distance à Lilou	Est-ce que ta préoccupation c'est qu'elle y arrive ou est-ce que c'est qu'elle trouve la formulation toute seule C'est qu'elle réussisse à retrouver la formulation dont elle a besoin et puis ensuite réussir l'exercice mais avec des modalités différentes parce que elle elle doit pas forcément rédiger l'exercice	
42min30s		Donc là tu continues à prendre le parti de ne plus te déplacer oui parce que si on regarde la pendule on est sur une fin d'heure c'est aussi le moment où ça va plus s'agiter donc il faut être aussi sur une interaction individuelle mais aussi sur la classe ce qui est intéressant lorsque je donne des explications ; je pense à Marie par ex ; parfois elle n'a pas besoin de mon explication je vois qu'elle continue à travailler et parfois je donne l'explication et elle lève la tête là on m'écoute c'est un peu du self service pour moi c'est un peu énergivore parce que parfois il faut répéter plusieurs fois mais oui ça ne les empêche pas de continuer que je parle à voix haute à toute la classe l'idée c'est de ne pas bloquer la classe je reste au même	

	Tu sais Manon la personnification...	endroit comme si je parlais à toute la classe mais en fait je parle simplement aux élèves qui en aurait besoin Ce qui est rigolo c'est que Manon je lui dis mais oui tu te souviens on a fait ça en 6e elle me dit non je m'en souviens pas et après quand on repart sur autre chose je lui donne quasiment la même explication et elle dit ah oui je m'en souviens donc dès qu'on est plus sur le mode ah c'est pas bien tu ne t'en souviens plus où là il y a des blocages dès qu'on est plus sur ce mode là , quand on n'y est plus, hop elle s'en souvient	
43min	À Mathéo Tiens t'as besoin de moi C'est bon je peux retourner faire mon travail où je dois embaucher une baby-sitter	Donc là pour le coup tu interpelles Mathéo en disant tiens tu as besoin de moi Là tu cherches pas à le rassurer non Mathéo n'a pas posé de question depuis le début de l'heure, je vois que c'est un jeu de m'en poser une maintenant mais je ne peux pas le laisser sans répondre donc je lui dis « tiens tu as besoin de moi » et je lui réponds	Et quand elle dit : tiens tu as besoin de moi toi maintenant Je voulais lui demander une réponse mais comme je m'amusais, elle me dit ça et elle me donne quand même la réponse. Tu te dis quelque chose ? Qu'il vaut mieux que je me calme et que je bosse maintenant. Et après ?

			Quand elle voit que je travaille elle part vers les autres. Tu te sens comment ? Normal, bien, je finis les questions

Verbalisations des enseignants et des élèves en EAC – CAC 8

Horodatage	Données d'observation	Données de verbalisation professeur	Données de verbalisation élèves EAC
V1 0min30s 2ème niveau	Un peu de silence je ne vous ai pas dit de vous asseoir	Classiquement ils ont l'habitude de rester debout la plupart du temps je n'ai pas besoin de leur redire Mais cette fois-là j'ai besoin de le refaire c'est le rituel de début de cours on pose les choses parfois il m'arrive même de les laisser 2 minutes debout en attendant le silence quand je les sens super énervé que je sens que je n'arrive pas à avoir 3 secondes de silence et ils le sentent eux-mêmes ça leur permet de se poser	Chercheure : peux-tu me raconter ce que tu faisais là ? Timéo : je discute avec Dalia pendant que le prof nous dit de rester debout Et là : après je regarde autour de moi et la caméra Tu te souviens ce que tu te dis à ce moment : Ben que j'avais envie de regarder qui était derrière moi Qui était derrière toi ? Oui comme ça je regarde si je peux m'amuser un peu avec les autres, j'aime bien
V1 1min30s 2ème niveau	Sortez vos affaires, on va commencer un nouveau chapitre	Mon intention c'est que le cours commence le plus vite possible histoire qu'il n'y ait pas de diversion sauf cet élève qui m'a posé une question parce que je sais que si je ne réponds pas je vais avoir 5 ou 6 fois la question et après ils savent on arrive on se met debout on s'assoit et dès qu'ils s'assoient, on sort ses affaires, son cahier et on commence le cours	
V1 2min 2ème niveau	Comme d'habitude	Tu dis plusieurs fois comme d'habitude	

		Oui c'est le rituel on fait toujours comme ça lors d'un nouveau chapitre	
V1 4min45s	Timeo tu attends quoi tu vas être le dernier encore	alors vas-y raconte-moi qu'est-ce qui se passe là et bien je constate que timeo qui n'est pas un élève très scolaire Pas un élève très intéressé par les cours je constate qu'il n'a pas encore commencé à copier en passant à côté de lui je lui fais un petit rappel et ton attention ce qui se passe dans ta tête là ah bah clairement je me dis timéo ne s'est pas mis au travail c'est pas surprenant ton état d'esprit par rapport à la situation à lui à ce que tu lui dis je ne vais pas dire que je suis déçu parce que malheureusement je m'y attends mais je me dis presque à la limite c'est le job je fais le boulot il a pas commencé à copier son titre il va être en retard je lui rappelle c'est une sorte de rappel à la loi tu es en classe tu copies le titre	Chercheure : Alors raconte-moi ce qu'il s'est passé sur cette petite scène Timéo : j'étais en train j'étais avec mon voisin on s'amusait un peu et quand le prof te dit tu n'es pas encore commencé tu te souviens comment tu te sentais Je me suis dit qu'il fallait que j'écrive la leçon quand le prof me le dit… et du coup j'ai écrit

Type d'occurrence des préoccupations typiques	Nb d'occurrence	Réf EAC	Verbatim EAC
Contrôler les élèves sans en avoir l'air	7	Pierre_67_mars_2023 – 24 min	ne pas entrer dans le jeu de E
		Pierre_67_mars_2023 – 24 min	déjouer les plans de E en lui prêtant un stylo sans entrer dans un rapport frontal
		Pierre_67_mars_2023 – 44 min	montrer à 7 que le prof n'est pas dupe
		Pierre_67_mars_2023 – 44 min	continuer à aider les élèves tant que la situation ne dégénère pas vers 7
	12 +12	Pierre 56 nov 21 – 4min30	rappeler la règle de W en classe de façon détournée
		Pierre 56 nov 21 – 34min	faire comprendre implicitement au groupe qu'il doit travailler
		Pierre 56 nov 21 – 39min	remobiliser sans préciser la sanction en cas de non respect de la consigne
		Pierre 56 nov 21 – 40min30	augmenter la pression sur les élèves en ajoutant la contrainte de temps et la fin à faire à la maison
	0	Youness_41.2_novembre _2021	
	17 + 1	Youness_41.1_novembre _2020 – 0min30	Rappeler la règle de façon détournée (humoristique)
		Youness_41.1_novembre _2020 – 0min30	Différer le moment où les élèves récupèrent leur carte
		Youness_41.1_novembre _2020 – 0min30	ne pas entrer dans un conflit disciplinaire qui n'apporte rien de productif
		Youness_41.1_novembre _2020 – 0min30	Laisser les élèves s'auto-réguler

		Youness_41.1_novembre _2020 – 1min30s	Signifier implicitement à A que le prof a entendu ce que disaient les élèves à son propos
		Youness_41.1_novembre _2020 – 13min	Faire un trait d'humour pour montrer à la classe que le prof est attentif à elle malgré la mobilisation pour Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 - 23min30	cadrer ilona de manière implicite
		Youness_41.1_novembre _2020 - 23min30	avoir une relation apaisée avec les élèves
		Youness_41.1_novembre _2020 – 23min30s	laisser passer des micro incivilités
		Youness_41.1_novembre _2020 - 31min	rappeler de manière implicite que chaque élève doit avoir son matériel
		Youness_41.1_novembre _2020 - 31min	ne pas se mettre dans une situation de conflit alors que les élèves ont bien travaillé
		Youness_41.1_novembre _2020 - 40min	Créer du lien dans la classe en faisant semblant de ne pas voir Claire levant la main
		Youness_41.1_novembre _2020 - 41min	rappeler A avec humour
		Youness_41.1_novembre _2020 - 44min	impliquer tout le monde dans un moment détendu
	3 + 0	Youness_41.1_janvier_20 21 – 3min	comprendre que N ne contrôle plus son comportement suite à son décrochage
	1+1	Youness_31.1_sept_2021	
	12+0	Youness_31.3_fév_2023 – 21min	montrer sa présence à J
		Youness_31.3_fév_2023 – 24min	montrer sa présence à 1
		Youness_31.3_fév_2023 – 32min30	surveiller ce qui se passe dans la classe lorsque l'on a le dos tourné

		Youness_31.3_fév_2023 – 32min30	montrer à la classe que le prof a toujours un œil sur la classe
		Youness_31.3_fév_2023 – 42min30	utiliser l'humour pour mobiliser Eva auprès de D
	10+4	Youness_41.2_oct_21 – 26min30	ne pas faciliter la tâche aux élèves ayant oublié leur matériel
		Youness_41.2_oct_21 – 26min30	surveiller les déplacements des élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 28min	choisir l'élève le plus charismatique et respecté dans la classe pour accrocher les élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 28min30	utiliser Pierre comme exemple pour qu'il soit concentré
		Youness_41.2_oct_21 – 51min30	laisser la classe auto-réguler les échanges
		Youness_41.2_oct_21 – 51min30	appuyer la remarque de Dylan W pour que Dylan V comprenne qu'il a les mêmes droits que les autres
	23 + 4	nadege_64_nov_2021 – 24min30	Montrer à la classe l'omniprésence du prof grâce à ses gestes (corps vers la droite, main vers la gauche)
		nadege_64_nov_2021 – 26min30	Interroger une élève qui ne parle pas à la place de ceux qui coupent la parole
		nadege_64_nov_2021 – 26min30	montrer aux élèves que ce ne sont pas les plus bruyants qui sont interrogés
		nadege_64_nov_2021 – 26min30	interroger une élève qui lève la main pour remontrer la procédure à suivre pour dialoguer avec la classe
		nadege_64_nov_2021 – 39min30	Ne pas consacrer trop de temps à T
		nadege_64_nov_2021 – 48min30	Montrer à T que l'ens n'est pas dupe

		nadege_64_nov_2021 – 48min30	ne pas réagir à la provocation de T
		nadege_64_nov_2021 – 49min	Obliger T à faire le travail sans réagir frontalement
	13+4	nadege_64_mars_2022 – 7min30	Faire barrage aux discussions avec le corps
		nadege_64_mars_2022 – 37min30	faire barrage à l'agitation de Z avec le corps
		nadege_64_mars_2022 – 39min	montrer à la classe que la limite est atteinte pour Z
		nadege_64_mars_2022 – 41min	voir toute la classe
		nadege_64_mars_2022 – 50min	rester à distance de A et ne pas trop s'en occuper
		nadege_64_mars_2022 – 52min30	être juste avec Z par rapport aux autres
	9+1	Nadege_46_nov_2020 - 25min30	Signifier silencieusement à M d'écouter la vidéo
		Nadege_46_nov_2020 - 38min30	Fermer la tablette de M pour le reconcentrer sur l'écran
	4 +2	Nadege_46_mars_2021 – 9min	Faire remarquer implicitement à Paul qu'il est dommage de ne pas avoir révisé
		Nadege_46_mars_2021 - 47min30	Economiser son énergie et reconcentrer Alena
	8 + 0	Nadege_34_septembre_2021 -32min30	Montrer de façon implicite à A que ce n'est pas son rôle d'être le coach de Gaëtan
		Nadege_34_septembre_2021 -43min30	Canaliser A en lui donnant une tâche
		Nadege_34_septembre_2021 -51min	Court-circuiter un peu Aurélien
	9+1	Nadege_46_janvier_2021 – 40min30	Rester assise vers A et M et laisser la classe travailler
		Nadege_46_janvier_2021 – 41 min	reprendre le contrôle sur l'activité de A et M

		Nadege_46_janvier_2021 – 47min30	répondre à M sans lui faciliter la tâche
Prendre soin, de la classe , d'un élève, de soi-même	15+7	Pierre_67_mars_2023- 15min	faire en sorte que Méloé ne s'énerve pas
		Pierre_67_mars_2023- 15,5min	faciliter la tâche à Méloé pour combattre son attitude négative et défaitiste
		Pierre_67_mars_2023- 15,5min	déconstruire l'attitude défaitiste de méloé en lui facilitant le travail
		Pierre_67_mars_2023- 28,5min	chercher à comprendre l'attitude de E
		Pierre_67_mars_2023- 28,5min	ne pas perturber la classe
		Pierre_67_mars_2023- 28,5min	renoncer à faire approfondir son travail
		Pierre_67_mars_2023- 29min	travailler la relation entre M et le prof
		Pierre_67_mars_2023 - 34,5min	donner l'impression à A que le prof s'occupe d'elle
		Pierre_67_mars_2023 - 38,5 min	s'asseoir pour prendre le temps de donner des explications à L
		Pierre_67_mars_2023 - 41,5 min	rire de la blague de A
		Pierre_67_mars_2023 - 44 min	ne pas perturber la classe par un recadrage sévère de 7
		Pierre_67_mars_2023 - 44 min	laisser la classe travailler sans faire de vague
		Pierre_67_mars_2023 - 44,5 min	préserver Méloé en ne la grondant pas pour son manque de travail
		Pierre_67_mars_2023 - 44,5 min	montrer à la classe que Méloé est traitée comme les autres en la remettant au travail
		Pierre_67_mars_2023 - 44,5 min	être juste

		Pierre_67_mars_2023 – 15,5 min	aider Méloé à chercher le document
		Pierre_67_mars_2023 – 15,5 min	remettre Méloé dans une dynamique plus positive
		Pierre_67_mars_2023 - 28 min	casser la stratégie de E et la remettre au travail
		Pierre_67_mars_2023 – 28,5 min	donner à E la tâche suivante
		Pierre_67_mars_2023 - 29 min	lui donner une consigne la plus précise possible
		Pierre_67_mars_2023 - 29 min	affiner les consignes en fonction de l'élève
		Pierre_67_mars_2023 – 38,5 min	se reposer en corrigeant le travail assis
	10 + 25	Pierre_56_nov_21 - 17 min	ne pas mettre certains élèves en difficulté en les faisant lire
		Pierre_56_nov_21 - 19 min	faire preuve d'empathie
		Pierre_56_nov_21 - 22 min	laisser les élèves choisir leur groupe
		Pierre_56_nov_21 - 26 min	être malgré tout légèrement présent aux élèves en réussite pour éviter le sentiment d'abandon
		Pierre_56_nov_21 - 34 min	ne pas s'énerver
		Pierre_56_nov_21 - 34,5 min	aider les élèves
		Pierre_56_nov_21 - 35 min	aider le plus possible les élèves en difficulté
		Pierre_56_nov_21 - 37,5 min	vérifier que le groupe est bien en réussite
		Pierre_56_nov_21 - 46 min	ne pas avoir d'a priori sur les élèves
		Pierre_56_nov_21 - 46 min	rester bienveillant et cadrant

		Pierre_56_nov_21 - 4,5 min	s'attendre à ce que Timéo ne soit pas au travail
		Pierre_56_nov_21 - 9 min	Permettre aux élèves d'entrer dans le cours
		Pierre_56_nov_21 - 16 min	Faire en sorte que tous les élèves débutent l'activité avec le même niveau de compréhension du document
		Pierre_56_nov_21 - 17 min	réduire la difficulté du texte par une lecture commune
		Pierre_56_nov_21 - 19 min	permettre aux élèves de faire l'activité malgré l'heure et la fatigue
		Pierre_56_nov_21 - 21 min	avoir le retour de la classe
		Pierre_56_nov_21 - 21 min	estimer le niveau de difficulté de l'activité
		Pierre_56_nov_21 - 21 min	être prêt à réadapter ses exigences
		Pierre_56_nov_21 - 21 min	ne pas perdre cognitivement certains élèves
		Pierre_56_nov_21 - 22,5 min	rappeler aux élèves la possibilité de demande d'aide au cours du travail en groupe
		Pierre_56_nov_21 - 25,5 min	Estimer la capacité de travail et de compréhension des groupes
		Pierre_56_nov_21 - 25,5 min	Aller dès le début vers le groupe qui risque d'être en difficulté
		Pierre_56_nov_21 - 25,5 min	Penser à aller rég vers les groupes les plus faibles
		Pierre_56_nov_21 – 26 min	Aller vers les élèves qui n'ont rien écrit
		Pierre_56_nov_21 - 26 min	Aller vers les élèves estimés en difficulté ou dispersés

		Pierre_56_nov_21 - 32 min	montrer sa présence près des groupes en difficulté
		Pierre_56_nov_21 - 42,5 min	permettre aux élèves d'avoir deux supports (pronote et agenda)
		Pierre_56_nov_21 - 42,5 min	ne pas attendre l'agitation de fin d'heure pour donner les devoirs
		Pierre_56_nov_21 - 43 min	aller vers le groupe qui avance peu
		Pierre_56_nov_21 - 43 min	coacher les élèves
		Pierre_56_nov_21 - 43 min	faire entrer tous les élèves du groupe dans l'ex
		Pierre_56_nov_21 - 43 min	impliquer les élèves du groupe pour qu'elles sachent de quoi parle le texte lors de la correction
		Pierre_56_nov_21 - 46 min	faire en sorte que tout le groupe travaille
		Pierre_56_nov_21 - 46 min	estimer le travail de Timéo
		Pierre_56_nov_21 - 46 min	permettre à tout le groupe de réfléchir en ne laissant pas le premier répondre
	10+0	Youness_41.2_novembre _2021 – 0 min	appliquer la même règle à K par rapport aux autres
		Youness_41.2_novembre _2021 – 0 min	ne pas accabler K
		Youness_41.2_novembre _2021 – 0 min	être plus tolérant avec K
		Youness_41.2_novembre _2021 – 6 min	mettre les élèves dans une situation de réussite en expliquant les erreurs préalables
		Youness_41.2_novembre _2021 – 22,5 min	reprendre la méthode avec R

		Youness_41.2_novembre _2021 – 27,5 min	reprendre la lecture plus lentement
		Youness_41.2_novembre _2021 – 28 min	séparer les éléments chiffrés de l'énoncé pour aider à la compréhension
		Youness_41.2_novembre _2021 – 28 min	diminuer la complexité de l'énoncé
		Youness_41.2_novembre _2021 – 28 min	interroger malgré tout D qui lève la main pour ne pas être injuste
		Youness_41.2_novembre _2021 – 49 min	utiliser l'humour pour ne pas le blesser
	21+8	Youness_41.1_novembre _2020 – 0,5 min	ne pas pointer les élèves déjà assis
		Youness_41.1_novembre _2020 – 1,5 min	signifier implicitement aux élèves le contentement du prof à les voir tous présents
		Youness_41.1_novembre _2020 – 2 min	rassurer les élèves sur la présence de la chercheure
		Youness_41.1_novembre _2020 – 2,5 min	reconnaître la possible lassitude des élèves après 4h de cours avec le même prof dans la journée
		Youness_41.1_novembre _2020 – 4 min	Permettre aux élèves de regarder leur cahier pour ne pas ajouter de la difficulté alors qu'ils sont fatigués
		Youness_41.1_novembre _2020 – 5 min	faire appel à des souvenirs positifs de l'élève pour le motiver à venir au tableau
		Youness_41.1_novembre _2020 – 5 min	valoriser un élève en grande difficulté en lui donnant à faire un travail au tableau déjà réussi en devoirs faits
		Youness_41.1_novembre _2020 – 6 min	avoir envie que l'élève réussisse

		Youness_41.1_novembre _2020 – 6 min	ne pas mettre l'élève en difficulté
		Youness_41.1_novembre _2020 – 6 min	valoriser l'élève en le laissant acteur de sa réussite
		Youness_41.1_novembre _2020 – 7 min	vérifier que Kévin a bien suivi malgré ses dernières absences
		Youness_41.1_novembre _2020 – 12 min	valoriser l'engagement de Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 12,5 min	donner confiance à Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 12,5 min	Rester dans le champ de vision de Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 12,5 min	rassurer Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 13 min	réhabiliter noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 16 min	rassurer les élèves
		Youness_41.1_novembre _2020 – 18 min	valoriser K dont le calcul est juste
		Youness_41.1_novembre _2020 – 26 min	rassurer Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 26 min	ne pas rabrouer Noah
		Youness_41.1_novembre _2020 – 31 min	prendre en compte la fatigue accumulée de la journée par les élèves et ne pas sanctionner les oublis
	27 + 4	Youness_41.1_janvier_20 21-0,5 min	laisser les élèves s'installer pour commencer le cours
		Youness_41.1_janvier_20 21-4,5 min	prendre en compte la fatigue de fin de semaine
		Youness_41.1_janvier_20 21-4,5 min	redescendre les exigences pour remobiliser les élèves
		Youness_41.1_janvier_20 21-7 min	vérifier la compréhension de Noah

		Youness_41.1_janvier_2021-7 min	croire ce que dit Noah
		Youness_41.1_janvier_2021-7 min	faire exister Noah dans la classe
		Youness_41.1_janvier_2021-7 min	rassurer les élèves en leur montrant la continuité
		Youness_41.1_janvier_2021-7 min	accepter l'attitude de A
		Youness_41.1_janvier_2021-10 min	mettre les élèves en situation confortable en leur annonçant quel matériel prendre
		Youness_41.1_janvier_2021-10 min	permettre aux élèves de dessiner sur l'ardoise lorsqu'ils réfléchissent
		Youness_41.1_janvier_2021-10 min	mettre les élèves en confiance en leur laissant utiliser l'ardoise
		Youness_41.1_janvier_2021-10 min	éliminer le maximum d'obstacles pour les élèves pour atteindre l'objectif d'apprentissage
		Youness_41.1_janvier_2021-18 min	donner du travail supp aux élèves ayant terminé
		Youness_41.1_janvier_2021-18 min	laisser du temps aux autres pour finir
		Youness_41.1_janvier_2021-18 min	laisser la chance à tout le monde de trouver une méthode
		Youness_41.1_janvier_2021-25,5 min	ne pas être arbitraire dans le choix de l'élève envoyé au tableau
		Youness_41.1_janvier_2021-27,5 min	se soucier de la compréhension de la classe en ne laissant pas apparaître des erreurs au tableau
		Youness_41.1_janvier_2021-30,5 min	solliciter N pour vérifier s'il ne voit toujours pas la solution
		Youness_41.1_janvier_2021-30,5 min	Utiliser l'humour pour ne pas briser son raisonnement

		Youness_41.1_janvier_2021-30,5 min	utiliser l'humour pour rassurer les élèves qui se sentent encore plus perdus
		Youness_41.1_janvier_2021-30,5 min	donner le résultat de la multiplication au numérateur et au dénominateur pour ne pas mettre plus Abla en difficulté
		Youness_41.1_janvier_2021-33 min	ne pas effacer le raisonnement d'Abla malgré l'incompréhension des autres pour signifier qu'il n'est pas faux et que Abla a eu le mérite d'être volontaire
		Youness_41.1_janvier_2021-33,5 min	Sécuriser
		Youness_41.1_janvier_2021-39 min	montrer à Noah que l'ens est là pour l'accompagner
		Youness_41.1_janvier_2021-39,5 min	ne pas laisser N seul sur l'ardoise
		Youness_41.1_janvier_2021-40 min	montrer à Noah qu'il est dans la même situation que les autres
		Youness_41.1_janvier_2021-41 min	rassurer N
		Youness_41.1_janvier_2021-0,5 min	Prendre en compte son attitude de décrochage tout en recadrant N
		Youness_41.1_janvier_2021-0,5 min	comprendre que N ne contrôle plus son comportement suite à son décrochage
		Youness_41.1_janvier_2021-0,5 min	ne pas laisser N tout se permettre tout en tenant compte de sa situation familiale compliquée
		Youness_41.1_janvier_2021-4,5 min	permettre à K de se remémorer des choses avec humour et établir une relation avec lui

	15+1	Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	Blaguer avec C car elle comprend le second degré
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	s'approcher pour aider C
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	soutenir C
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	faire en sorte que la démonstration se termine bien pour C
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	ne pas mettre 6 en difficulté
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	laisser 6 s'approprier le tableau sans intervenir
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	ne pas parasiter l'apprentissage
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	vérifier que tout le monde suit
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	lever les doutes sur la compréhension des élèves
		Youness_31.1_sept_2021 – 37 min	vérifier que 11 a bien compris la méthode de résolution
		Youness_31.1_sept_2021 – 37,5 min	écrire gros pour qu'ilona voit bien
		Youness_31.1_sept_2021 – 37,5 min	rappeler à i qu'elle doit porter ses lunettes
		Youness_31.1_sept_2021 – 47 min	accepter la demande des élèves
		Youness_31.1_sept_2021 – 48 min	aider 6 à ne pas se tromper
		Youness_31.1_sept_2021 – 48 min	accompagner 6
	6 + 7	Youness_31.3_fév_23 – 38 min	rassurer Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 41 min	la mettre en confiance
		Youness_31.3_fév_23 – 41,5 min	faciliter la tâche à Andréa

		Youness_31.3_fév_23 – 42,5 min	ne pas laisser Eva mettre déborah de côté
		Youness_31.3_fév_23 – 47 min	reconnaître son erreur
		Youness_31.3_fév_23 – 53,5 min	signifier à Enzo l'erreur d'appréciation du prof
		Youness_31.3_fév_23 – 36 min	ne pas laisser Ambre cumuler les handicaps
		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	vérifier la compréhension de Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	résorber le décalage entre ce qu'elle dit et ce qu'elle pense
		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	faciliter la tâche à Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 41 min	Aider Andréa
		Youness_31.3_fév_23 – 46,5 min	comprendre l'erreur faite par soi
		Youness_31.3_fév_23 – 48,5 min	vérifier la méthode de calcul de Jack sans être interrompu
	4 + 2	Youness_41.2_oct_21 – 26,5 min	laisser les élèves aller chercher du matériel de secours
		Youness_41.2_oct_21 – 27,5 min	aider les élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 51,5 min	ne pas perdre l'attention de Dylan V
		Youness_41.2_oct_21 – 51,5 min	remobiliser Dylan V pour pas qu'il s'ennuie
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	aller voir le travail des élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 38 min	autoriser l'utilisation de la calculatrice face aux difficultés calculatoires de la division
	13 + 12	Nadege_64_nov_2021 – 0 min	Accueillir chaque élève
		Nadege_64_nov_2021 – 0,5 min	Accueillir chaque élève

		Nadege_64_nov_2021 – 1 min	Accueillir chaque élève
		Nadege_64_nov_2021 – 39 min	Préserver Jonas en ne mettant pas de mots dans le carnet
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	être présent pour noah
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	Aller près de N pour lui répondre
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	Ne pas déranger la classe
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	Laisser N toucher son manteau pour le rassurer
		Nadege_64_nov_2021 – 43 min	Ne pas répondre à toutes les questions pour laisser la classe travailler
		Nadege_64_nov_2021 – 45 min	Aller aider Noah
		Nadege_64_nov_2021 – 53 min	Rassurer N
		Nadege_64_nov_2021 – 53 min	être présent à côté de N pour capter son attention
		Nadege_64_nov_2021 – 53 min	calmer N en étant à côté de lui
		Nadege_64_nov_2021 – 21,5 min	Séquencer les consignes pour engager J dans le W
		Nadege_64_nov_2021 – 26,5 min	interroger une élève qui ne parle pas à la place de ceux qui coupent la parole
		Nadege_64_nov_2021 – 26,5 min	permettre à Noah de se canaliser physiquement avant de donner la réponse
		Nadege_64_nov_2021 – 39,5 min	Choisir entre la gestion de la classe ou de Timoti
		Nadege_64_nov_2021 – 40,5 min	L'empêcher de poser de multiples questions
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	prévenir Noah que l'ens arrive

	Nadege_64_nov_2021 – 43 min	Ne pas répondre en premier aux élèves dont la main est toujours levée
	Nadege_64_nov_2021 – 45 min	Aller écrire la consigne dans le cahier de N
	Nadege_64_nov_2021 – 45 min	S'occuper de P et R avant N
	Nadege_64_nov_2021 – 52,5 min	expliquer à N qu'il ne doit pas apporter tous ses manuels
	Nadege_64_nov_2021 – 53 min	Donner une histoire courte à N
	Nadege_64_nov_2021 – 53 min	attendre que n soit calmé pour lui donner la consigne
16 + 5	Nadege_64_mars_2022 – 16,5 min	s'occuper de marie
	Nadege_64_mars_2022 – 16,5 min	prendre le temps pour que I ne se sente pas délaissée
	Nadege_64_mars_2022 – 16,5 min	sentir les besoins d'autres élèves
	Nadege_64_mars_2022 – 17 min	s'occuper de tous les élèves
	Nadege_64_mars_2022 – 19 min	être présente pour J
	Nadege_64_mars_2022 – 19 min	être en communication duale et de proximité avec J
	Nadege_64_mars_2022 – 19 min	mettre J en sécurité cognitive
	Nadege_64_mars_2022 – 19 min	rassurer J sur le travail
	Nadege_64_mars_2022 – 33,5 min	prendre du temps pour N
	Nadege_64_mars_2022 – 34 min	s'intéresser à n
	Nadege_64_mars_2022 – 34,5 min	rendre N heureux
	Nadege_64_mars_2022 – 38,5 min	valoriser H

	Nadege_64_mars_2022 – 47 min	féliciter J
	Nadege_64_mars_2022 – 47,5 min	encourager J , le rassurer
	Nadege_64_mars_2022 – 50,5 min	éviter une crise de A
	Nadege_64_mars_2022 – 51 min	ne pas rentrer dans les histoires de A
	Nadege_64_mars_2022 – 13,5 min	encourager J à écrire
	Nadege_64_mars_2022 – 16,5 min	s'intéresser à son travail
	Nadege_64_mars_2022 – 16,5 min	faire une pause en restant vers les élèves I et M
	Nadege_64_mars_2022 – 19 min	donner des consignes en étant à côté de J
	Nadege_64_mars_2022 – 52,5 min	être juste avec Z par rapport aux autres
11+4	Nadege_46_nov_2020 – 0min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_nov_2020 – 0,5min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_nov_2020 – 1 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_nov_2020 – 1,5 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_nov_2020 – 2 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_nov_2020 – 21,5 min	Trouver une solution pour que Noah voit la vidéo
	Nadege_46_nov_2020 – 24 min	Rappeler aux deux élèves dyslexiques la possibilité de réécouter la vidéo sur la tablette
	Nadege_46_nov_2020 – 30 min	Aller voir Noah pour le rassurer
	Nadege_46_nov_2020 – 30 min	Faire confiance à Noah

	Nadege_46_nov_2020 – 48 min	Montrer à n que l'on voit qu'il travaille
	Nadege_46_nov_2020 – 48,5 min	Valoriser Noah
	Nadege_46_nov_2020 – 13,5 min	Laisser certains élèves utiliser l'écriture comme mode de support à la concentration
	Nadege_46_nov_2020 – 20 min	Vérifier et résoudre les problèmes techniques
	Nadege_46_nov_2020 – 22,5 min	Circuler pour régler les pb des élèves
	Nadege_46_nov_2020 – 37 min	Accéder à la demande de Paul
4 + 5	Nadege_46_mars_2021 – 0 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_mars_2021 - 0,5 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_mars_2021 - 48,5 min	Rassurer Ozan sur son travail
	Nadege_46_mars_2021 - 49,5 min	Ne pas décourager Ozan
	Nadege_46_mars_2021 - 8 min	Faire relire leurs cahiers aux élèves absents au dernier cours
	Nadege_46_mars_2021 - 10,5 min	Commencer le cours par des notions connues
	Nadege_46_mars_2021 - 17 min	Utiliser plusieurs moyens différents pour permettre aux élèves de retenir la leçon
	Nadege_46_mars_2021 - 27 min	Permettre à Marine de travailler en binôme
	Nadege_46_mars_2021 - 27 min	Permettre à Noah de travailler avec Sam
10 + 13	Nadege_34_septembre_2021 – 0 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_34_septembre_2021 - 0,5 min	Accueillir chaque élève

	Nadege_34_septembre_2021 – 25 min	Faire confiance aux filles pour suivre le cours
	Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Rassurer
	Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Faire en sorte que G ne soit plus perdu
	Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Mettre en confiance G
	Nadege_34_septembre_2021 - 32,5 min	Montrer à Gaëtan qu'il est capable de faire sans s'appuyer constamment sur Aurélien
	Nadege_34_septembre_2021 - 40,5 min	Rassurer B en restant vers lui
	Nadege_34_septembre_2021 - 42,5 min	Ne pas obliger A à faire des exercices déjà acquis et ainsi lui faire perdre son temps
	Nadege_34_septembre_2021 - 43,5 min	être satisfaite de ne pas briser son enthousiasme face au W
	Nadege_34_septembre_2021 - 31,5 min	Aller vers G pour ne pas qu'il s'appuie sur A
	Nadege_34_septembre_2021 - 32 min	Recentrer l'attention de G sur quelques exercices
	Nadege_34_septembre_2021 - 32 min	Choisir à la place de G les ex qui lui conviennent (qu'il est capable de faire)
	Nadege_34_septembre_2021 - 32,5 min	Créer le contact avec lui pour éviter qu'il ne soit épaulé par Aurélien
	Nadege_34_septembre_2021 - 40,5 min	s'asseoir vers B pour l'accompagner et le rassurer
	Nadege_34_septembre_2021 - 40,5 min	Travailler avec B
	Nadege_34_septembre_2021 - 40,5 min	être dans une posture active de W et non d'observatrice
	Nadege_34_septembre_2021 - 41 min	Ne pas impressionner B par une posture surplombante

	Nadege_34_septembre_2021 - 42,5 min	Expliquer à A les nouvelles consignes
	Nadege_34_septembre_2021 - 43,5 min	Permettre à A d'enrichir ses connaissances
	Nadege_34_septembre_2021 - 49,5 min	Permettre à G d'être autonome
	Nadege_34_septembre_2021 - 50 min	Donner des explications à G
	Nadege_34_septembre_2021 - 51 min	Montrer à A que l'ens n'est ni agacée ni gênée par son interaction avec G
11 + 4	Nadege_46_janvier_2021 – 0 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_janvier_2021 – 0,5 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_janvier_2021 – 1 min	Accueillir chaque élève
	Nadege_46_janvier_2021 – 9 min	Rassurer les élèves sur leur capacité à faire l'exercice malgré la difficulté apparente
	Nadege_46_janvier_2021 – 16,5 min	Aller vers Sam pour répondre à sa question
	Nadege_46_janvier_2021 – 26,5 min	Corriger une erreur de consigne
	Nadege_46_janvier_2021 – 34,5 min	Aider W
	Nadege_46_janvier_2021 – 36,5 min	Finir les explications pour W
	Nadege_46_janvier_2021 – 41,5 min	Permettre à lilou de trouver la formulation dont elle a besoin dans son cours
	Nadege_46_janvier_2021 – 52 min	aller évaluer le travail de Sam
	Nadege_46_janvier_2021 – 52,5 min	faire en sorte que Sam ne se bloque pas
	Nadege_46_janvier_2021 – 11,5 min	Permettre aux élèves de se connecter en apportant de l'aide

		Nadege_46_janvier_2021 – 12 min	Permettre aux élèves de se connecter en apportant de l'aide
		Nadege_46_janvier_2021 – 13 min	Permettre aux élèves de souligner les mots non compris dans l'énoncé
		Nadege_46_janvier_2021 – 43 min	Réactiver la mémoire de Manon

Valoriser les élèves	+ 1	Pierre_67_mars_2023 – 41,5 min	Rire de la blague de A
	1 + 0	Pierre_56_nov_21 – 26,5 min	Laisser les élèves autonomes
		Pierre_56_nov_21 – 26,5 min	prendre du recul
		Pierre_56_nov_21 – 26,5 min	se faire oublier pour ne pas perturber le travail des élèves
		Pierre_56_nov_21 – 28,5 min	Laisser les élèves autonomes
		Pierre_56_nov_21 – 31,5 min	prendre un max de recul, laisser la classe travailler seule
		Pierre_56_nov_21 – 34 min	laisser le groupe prendre ses responsabilités après le rappel à la loi
		Pierre_56_nov_21 – 43,5 min	être content du travail de L
		Pierre_56_nov_21 – 46 min	être satisfait de la réponse des élèves
		Pierre_56_nov_21 – 46 min	laisser les élèves finir la réponse en faisant des phrases
		Pierre_56_nov_21 – 46,5 min	Laisser les élèves prendre leurs responsabilités
		Pierre_56_nov_21 – 47 min	Laisser les élèves travailler de façon autonome et non sous la contrainte
Valoriser les élèves	+ 0	Youness_41.2_novembre_2021 – 6 min	Utiliser D pour expliquer le sens du calcul
		Youness_41.2_novembre_2021 – 13,5 min	Le laisser corriger seul

Valoriser les élèves	+ 2	Youness_41.1_novembre_2020 – 13 min	Réhabiliter noah
		Youness_41.1_novembre_2020 – 18 min	Valoriser K dont le calcul est juste
Valoriser les élèves	0 + 3	Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	Envoyer K au tableau
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	Que la réponse vienne des élèves
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	Leur montrer qu'ils savent
		Youness_41.1_janvier_2021 – 5,5 min	Valoriser K
		Youness_41.1_janvier_2021 – 5,5 min	Laisser les élèves acteurs de la construction de leur savoir
		Youness_41.1_janvier_2021 – 26 min	Envoyer au tableau la première élève qui a trouvé la méthode de résolution
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	Laisser Clara démontrer sans intervenir
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	Intervenir discrètement pour éveiller la vigilance aux erreurs
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	Laisser C se corriger seule
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	Faire en sorte d'être transparent pour laisser toute la place à Clara au tableau
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	Donner le pouvoir d'explication aux élèves qui ont trouvé la méthode
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	Laisser les élèves trouver par eux-mêmes
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	Ne pas remettre en question leur jugement
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	Ne pas laisser croire à Roxanne que son raisonnement était faux en effaçant son travail

		Youness_41.1_janvier_2021 – 33,5 min	Encourager l'engagement
		Youness_41.1_janvier_2021 – 33,5 min	Encourager
		Youness_41.1_janvier_2021 – 33,5 min	Laisser l'autonomie
		Youness_41.1_janvier_2021 – 33,5 min	Mettre en avant une réussite
		Youness_41.1_janvier_2021 – 41 min	Laisser N en autonomie
		Youness_41.1_janvier_2021 – 41 min	Donner une chance à N d'aller se corriger
		Youness_41.1_janvier_2021- 7 min	Faire exister Noah dans la classe
		Youness_41.1_janvier_2021- 33 min	Ne pas effacer le raisonnement d'Abla malgré l'incompréhension des autres pour signifier qu'il n'est pas faux et que Abla a eu le mérite d'être volontaire
		Youness_41.1_janvier_2021- 40 min	Montrer à Noah qu'il est dans la même situation que les autres
Valoriser les élèves	+ 3	Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	Avoir confiance en la bonne entente entre I et l'ens
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	Laisser C faire la démonstration
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	Laisser l'initiative de la méth de résolution
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	Féliciter 6
		Youness_31.1_sept_2021 – 30 min	Solliciter 11 qui se sent apte à résoudre l'ex
		Youness_31.1_sept_2021 – 37,5 min	Envoyer I en sachant qu'elle ne refusera pas

		Youness_31.1_sept_2021 – 28 min	Donner l'occasion à un élève de faire un ex non fait en venant au tableau
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	Laisser 6 s'approprier le tableau sans intervenir
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	Ne pas parasiter l'apprentissage
Valoriser les élèves	0 + 1	Youness_31.3_fév_23 – 20 min	Laisser C et D trouver la réponse
		Youness_31.3_fév_23 – 20 min	Laisser C et D autonome
		Youness_31.3_fév_23 – 22 min	Laisser C et D finir en autonomie
		Youness_31.3_fév_23 – 27,5 min	Donner la parole à ceux qui lèvent la main
		Youness_31.3_fév_23 – 36 min	Être content que Ambre soit au travail
		Youness_31.3_fév_23 – 42,5 min	Faire comprendre à Eva que son travail est bien fait
		Youness_31.3_fév_23 – 47 min	Valoriser Rémy
		Youness_31.3_fév_23 – 47,5 min	revenir sur l'évenement passé par l'humour
		Youness_31.3_fév_23 – 48 min	Valoriser Rémy
		Youness_31.3_fév_23 – 52 min	Valoriser Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 49 min	Permettre à jack d'expliquer sa méthode
Valoriser les élèves	+ 2	Youness_41.2_oct_21 – 36 min	Laisser les élèves trouver leur propre méthode de résolution
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	Ne pas donner une solution unique, formelle
		Youness_41.2_oct_21 – 51,5 min	Être satisfait que l'auto-régulation passe par le prof et ne dégénère pas
		Youness_41.2_oct_21 – 28 min	Choisir l'élève qui aime être au centre de l'attention
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	Créer de la curiosité dans la classe en choisissant un élève qui a de bonnes notes

Valoriser les élèves	+2	Nadege_64_nov_2021 – 26,5 min	Montrer aux élèves que ce ne sont pas les plus bruyants qui sont interrogés
		Nadege_64_nov_2021 – 26,5 min	Interroger une élève qui lève la main pour remontrer la procédure à suivre pour dialoguer avec la classe
Valoriser les élèves		Nadege_64_mars_2022	
Valoriser les élèves		Nadege_46_nov_2020	
		Nadege_46_mars_2021	
		Nadege_34_septembre_2021	
		Nadege_46_janvier_2021	
Accompagner le travail	0 + 1	Pierre_67_mars_2023 - 11 min	guider l'élève sur ce qui manque dans son texte
		Pierre_67_mars_2023 -12 min	donner la consigne la plus précise
		Pierre_67_mars_2023 -12,5 min	guider au mieux l'élève sans donner la réponse
		Pierre_67_mars_2023 -12,5 min	remobiliser l'élève sur le travail entamé
		Pierre_67_mars_2023 - 13,5 min	vérifier le travail de 5
		Pierre_67_mars_2023 -13,5 min	faire en sorte qu'il ait de quoi présenter son travail à l'oral
		Pierre_67_mars_2023 -13,5 min	guider l'élève sur une description plus précise utile pour le cours
		Pierre_67_mars_2023 -21 min	donner des précisions sur le christianisme
		Pierre_67_mars_2023 -21 min	estimer si le travail demandé est trop difficile
		Pierre_67_mars_2023 -22 min	vérifier que Wendy travaille sur le bon document
		Pierre_67_mars_2023 -22,5 min	utiliser sa tablette pour retrouver l'œuvre
		Pierre_67_mars_2023 -29 min	évaluer le travail de M
		Pierre_67_mars_2023 -29 min	lui donner une consigne la plus précise possible

		Pierre_67_mars_2023 -29 min	affiner les consignes en fonction de l'élève
		Pierre_67_mars_2023 -33,5 min	vérifier le travail de A
		Pierre_67_mars_2023 -38,5 min	vérifier que la classe fonctionne en autonomie
		Pierre_67_mars_2023 -38,5 min	se reposer en corrigeant le travail assis
		Pierre_67_mars_2023 -43,5 min	donner des explications à 5
		Pierre_67_mars_2023 -43,5 min	comprendre ce que fait 7
		Pierre_67_mars_2023 - 44 min	continuer à aider les élèves tant que la situation ne dégénère pas vers 7
		Pierre_67_mars_2023 -38,5 min	s'asseoir pour prendre le temps de donner des explications à L
Accompagner le travail	4 + 2	Pierre_56_nov_21 – 4,5 min	s'attendre à ce que Timéo ne soit pas au travail
		Pierre_56_nov_21 – 9 min	Permettre aux élèves d'entrer dans le cours
		Pierre_56_nov_21 – 9 min	questionner les élèves
		Pierre_56_nov_21 – 15 min	répondre aux questions des élèves
		Pierre_56_nov_21 – 16 min	Aider les élèves à interpréter le document de travail
		Pierre_56_nov_21 – 16 min	Faire en sorte que tous les élèves débutent l'activité avec le même niveau de compréhension du document
		Pierre_56_nov_21 – 17 min	réduire la difficulté du texte par une lecture commune
		Pierre_56_nov_21 – 19 min	permettre aux élèves de faire l'activité malgré l'heure et la fatigue
		Pierre_56_nov_21 – 21 min	avoir le retour de la classe
		Pierre_56_nov_21 – 21 min	estimer le niveau de difficulté de l'activité

		Pierre_56_nov_21 – 21 min	être prêt à réadapter ses exigences
		Pierre_56_nov_21 – 21 min	ne pas perdre cognitivement certains élèves
		Pierre_56_nov_21 – 22,5 min	rappeler aux élèves la possibilité de demande d'aide au cours du travail en groupe
		Pierre_56_nov_21 – 25,5 min	Estimer la capacité de travail et de compréhension des groupes
		Pierre_56_nov_21 – 25,5 min	Aller dès le début vers le groupe qui risque d'être en difficulté
		Pierre_56_nov_21 – 25,5 min	Penser à aller rég vers les groupes les plus faibles
		Pierre_56_nov_21 – 26 min	Aller vers les élèves qui n'ont rien écrit
		Pierre_56_nov_21 – 26 min	Aller vers les élèves estimés en difficulté ou dispersés
		Pierre_56_nov_21 – 32 min	montrer sa présence près des groupes en difficulté
		Pierre_56_nov_21 – 34,5 min	les guider dans la recherche dans le document
		Pierre_56_nov_21 – 35,5 min	rendre le travail de groupe profitable pour tous
		Pierre_56_nov_21 – 43 min	aller vers le groupe qui avance peu
		Pierre_56_nov_21 – 43 min	coacher les élèves
		Pierre_56_nov_21 – 43 min	impliquer les élèves du groupe pour qu'elles sachent de quoi parle le texte lors de la correction
		Pierre_56_nov_21 – 26,5 min	se faire oublier pour ne pas perturber le travail des élèves
		Pierre_56_nov_21 – 35 min	relancer le groupe dans la tâche

Accompagner le travail	+ 5	Youness_41.2_novembre_2021 – 6 min	montrer aux élèves où étaient leurs erreurs
		Youness_41.2_novembre_2021 – 6 min	faire comprendre aux élèves leurs erreurs de la veille
		Youness_41.2_novembre_2021 – 13,5 min	montrer à R son erreur
		Youness_41.2_novembre_2021 – 13,5 min	revenir vers lui ensuite
		Youness_41.2_novembre_2021 – 22 min	comprendre d'où vient l'erreur de R
		Youness_41.2_novembre_2021 – 23 min	changer le mode de la calculatrice
		Youness_41.2_novembre_2021 – 23,5 min	repasser pour vérifier le résultat
		Youness_41.2_novembre_2021 – 49 min	vérifier la compréhension de K
		Youness_41.2_novembre_2021 – 49 min	signifie à K qu'il y a une erreur
		Youness_41.2_novembre_2021 – 22 min	amener R à être critique quant à son résultat
		Youness_41.2_novembre_2021 – 22,5 min	reprendre la méthode avec R
		Youness_41.2_novembre_2021 – 27,5 min	reprendre la lecture plus lentement
		Youness_41.2_novembre_2021 – 28 min	séparer les éléments chiffrés de l'énoncé pour aider à la compréhension
		Youness_41.2_novembre_2021 – 28 min	diminuer la complexité de l'énoncé
Accompagner le travail	+ 2	Youness_41.1_novembre_2020 – 3,5 min	trouver une autre stratégie de remise en contexte
		Youness_41.1_novembre_2020 – 4,5 min	permettre aux élèves de se resituer par rapport à la séquence en cours d'apprentissage
		Youness_41.1_novembre_2020 – 12,5 min	Accompagner Noah au cours de la résolution

		Youness_41.1_novembre_2020 – 24,5 min	interroger différents élèves faibles
		Youness_41.1_novembre_2020 – 26 min	réécrire les chiffres pour Noah
		Youness_41.1_novembre_2020 – 28 min	s'assurer que chaque élève a compris le calcul
		Youness_41.1_novembre_2020 – 34 min	s'arrêter vers K pour l'aider à corriger son erreur
		Youness_41.1_novembre_2020 – 39 min	corriger le travail que tout le monde a fait
		Youness_41.1_novembre_2020 – 39 min	s'intéresser aux élèves en leur permettant de valider leurs recherches grâce à la correction collective
		Youness_41.1_novembre_2020 – 7 min	vérifier que Kévin a bien suivi malgré ses dernières absences
		Youness_41.1_novembre_2020 – 24,5 min	laisser Abla autonome au tableau pour solliciter d'autres élèves dans la classe
Accompagner le travail	5 + 14	Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	trouver une solution à l'obstacle rencontré
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	Clarifier les consignes pour aider les élèves à retrouver le fil du cours
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	ne pas faciliter la tâche aux élèves en donnant la réponse alors qu'ils l'ont bcp travaillée
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	rétablir les connexions pour aider les élèves à se souvenir du cours
		Youness_41.1_janvier_2021 – 5,5 min	accepter l'imprévu pour arriver au résultat
		Youness_41.1_janvier_2021 – 5,5 min	ne pas donner la solution soi même
		Youness_41.1_janvier_2021 – 7 min	permettre à Baptiste de se remémorer le vocabulaire

		Youness_41.1_janvier_2021 – 7 min	faire du lien entre les séances pour donner du sens à la leçon
		Youness_41.1_janvier_2021 – 17,5 min	vérifier le travail d'amandine
		Youness_41.1_janvier_2021 – 18 min	éprouver ceux qui pensent avoir trouvé la bonne méthode
		Youness_41.1_janvier_2021 – 18 min	stimuler les élèves en leur permettant d'appliquer la méthode qu'ils ont trouvée sur un nouveau calcul
		Youness_41.1_janvier_2021 – 23 min	montrer aux élèves par une parole et un geste que leur résultat est validé
		Youness_41.1_janvier_2021 – 23,5 min	ajouter le geste à la parole pour que les élèves sachent que l'ens s'adresse à eux
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	proposer une deuxième explication par un deuxième élève
		Youness_41.1_janvier_2021 – 40,5 min	permettre à la classe de vérifier que la méthode est comprise en refaisant individuellement un calcul
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	redescendre les exigences pour remobiliser les élèves
		Youness_41.1_janvier_2021 – 4,5 min	que la réponse vienne des élèves
		Youness_41.1_janvier_2021 – 18 min	donner du travail supp aux élèves ayant terminé
		Youness_41.1_janvier_2021 – 18 min	laisser du temps aux autres pour finir
		Youness_41.1_janvier_2021 – 18 min	laisser la chance à tout le monde de trouver une méthode
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	intervenir discrètement pour éveiller la vigilance aux erreurs

		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	Laisser C se corriger seule
		Youness_41.1_janvier_2021 – 27,5 min	se soucier de la compréhension de la classe en ne laissant pas apparaître des erreurs au tableau
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	ne pas laisser croire à Roxanne que son raisonnement était faux en effaçant son travail
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	solliciter N pour vérifier s'il ne voit toujours pas la solution
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	Utiliser l'humour pour ne pas briser son raisonnement
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	utiliser l'humour pour rassurer les élèves qui se sentent encore plus perdus
		Youness_41.1_janvier_2021 – 30,5 min	donner le résultat de la multiplication au numérateur et au dénominateur pour ne pas mettre plus Abla en difficulté
		Youness_41.1_janvier_2021 – 33,5 min	Encourager
Accompagner le travail	2 + 6	Youness_31.1_sept_2021 – 28,5 min	solliciter 6 pour montrer un bon raisonnement
		Youness_31.1_sept_2021 – 29 min	montrer les erreurs à ne pas faire
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	éclairer l'incompréhension de 6
		Youness_31.1_sept_2021 – 29,5 min	stabiliser la méthode de résolution
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	faire expliquer le raisonnement à 11
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	reprendre la main en sollicitant d'autres élèves
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	remobiliser les élèves plus lents

		Youness_31.1_sept_2021 – 37 min	être serein quant à la compréhension des autres élèves
		Youness_31.1_sept_2021 – 38,5 min	être sûr qu'I maîtrise la méthode
		Youness_31.1_sept_2021 – 38,5 min	rappeler à la classe les diff étapes de calcul
		Youness_31.1_sept_2021 – 38,5 min	vérifier le cheminement de pensée d'I
		Youness_31.1_sept_2021 – 48 min	aplanir la difficulté de l'abs de toutes les graduations
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	s'approcher pour aider C
		Youness_31.1_sept_2021 – 26 min	faire en sorte que la démonstration se termine bien pour C
		Youness_31.1_sept_2021 – 30,5 min	lever les doutes sur la compréhension des élèves
		Youness_31.1_sept_2021 – 37 min	vérifier que 11 a bien compris la méthode de résolution
		Youness_31.1_sept_2021 – 48 min	aider 6 à ne pas se tromper
		Youness_31.1_sept_2021 – 48 min	accompagner 6
Accompagner le travail	5 + 2	Youness_31.3_fév_23 – 20 min	signifier à C et D que leur résultat est faux
		Youness_31.3_fév_23 – 22 min	vérifier les résultats de C et D
		Youness_31.3_fév_23 – 22 min	remettre C sur les rails en lui montrant l'erreur
		Youness_31.3_fév_23 – 24,5 min	faire la correction avec toute la classe
		Youness_31.3_fév_23 – 34,5 min	diffuser le message à toute la classe
		Youness_31.3_fév_23 – 34,5 min	rendre les élèves critique sur leurs résultats
		Youness_31.3_fév_23 – 36 min	ne pas laisser Ambre cumuler les handicaps

		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	vérifier la compréhension de Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	résorber le décalage entre ce qu'elle dit et ce qu'elle pense
		Youness_31.3_fév_23 – 38 min	faciliter la tâche à Ambre
		Youness_31.3_fév_23 – 40 min	venir vers Pierre
		Youness_31.3_fév_23 – 40 min	donner qqs explications à Pierre
		Youness_31.3_fév_23 – 40 min	repartir rapidement vers des élèves qui ont besoin d'explications longues
		Youness_31.3_fév_23 – 40,5 min	essayer de comprendre le fonctionnement de la calculatrice de P pour vérifier le calcul
		Youness_31.3_fév_23 – 41 min	Aider Andréa
		Youness_31.3_fév_23 – 41,5 min	vérifier les calculs d'Andréa
		Youness_31.3_fév_23 – 41,5 min	revoir les étapes avec elle
		Youness_31.3_fév_23 – 45 min	expliquer les arrondis à E
		Youness_31.3_fév_23 – 45 min	proposer l'ardoise pour s'entraîner
		Youness_31.3_fév_23 – 45 min	lui laisser le choix autonome
		Youness_31.3_fév_23 – 46 min	entendre l'explication de Rémy
		Youness_31.3_fév_23 – 46,5 min	comprendre le décalage entre le résultat de Rémy et la réponse correcte
		Youness_31.3_fév_23 – 46,5 min	comprendre l'erreur faite par soi
		Youness_31.3_fév_23 – 48,5 min	vérifier la méthode de calcul de Jack sans être interrompu
		Youness_31.3_fév_23 – 49 min	permettre à jack d'expliquer sa méthode
		Youness_31.3_fév_23 – 36 min	montrer à Ambre que les explications sont utiles

		Youness_31.3_fév_23 – 46,5 min	refaire le calcul tous ensemble
Accompagner le travail	+ 0	Youness_41.2_oct_21 – 29 min	stimuler l'envie de travailler des élèves par l'éveil de leur curiosité
		Youness_41.2_oct_21 – 29 min	inciter à l'échange entre élèves par une accroche liée à un de leurs pairs
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	aller voir le travail des élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	signaler une erreur par un bruit pour activer leur vigilance sans entrer dans les détails
		Youness_41.2_oct_21 – 36 min	ne pas bloquer le cheminement de pensée des élèves
		Youness_41.2_oct_21 – 38 min	Observer le travail d'alexandra
		Youness_41.2_oct_21 – 38 min	autoriser l'utilisation de la calculatrice face aux difficultés calculatoires de la division
		Youness_41.2_oct_21 – 38,5 min	faire réfléchir les élèves à la crédibilité de leur réponse
		Youness_41.2_oct_21 – 38,5 min	s'intéresser à la méthode et non au résultat
Accompagner le travail	1 + 2	Nadege_64_nov_2021 – 21 min	vérifier que tout le monde est au travail
		Nadege_64_nov_2021 – 21,5 min	reconcentrer Noah
		Nadege_64_nov_2021 – 21,5 min	Séquencer les consignes pour l'engager dans le W
		Nadege_64_nov_2021 – 26,5 min	permettre à Noah de se canaliser physiquement avant de donner la réponse
		Nadege_64_nov_2021 – 39,5 min	Choisir entre la gestion de la classe ou de Timoti
		Nadege_64_nov_2021 – 41,5 min	prévenir Noah que l'ens arrive

		Nadege_64_nov_2021 – 43 min	Vérifier que la consigne a été claire
		Nadege_64_nov_2021 – 45 min	S'occuper de P et R avant N
		Nadege_64_nov_2021 – 49 min	Faire lire qqch à T
		Nadege_64_nov_2021 – 49 min	Obliger T à faire le travail sans réagir frontalement
		Nadege_64_nov_2021 – 53 min	commencer le W avec N puis le laisser faire
		Nadege_64_nov_2021 – 40,5 min	Ignorer Timoti
		Nadege_64_nov_2021 – 43 min	Repérer les véritables besoins d'aide des mains levées par habitude
Accompagner le travail	9 + 0	Nadege_64_mars_2022 - 10,5 min	Redonner la consigne à M
		Nadege_64_mars_2022 - 10,5 min	Donner des consignes bien précises à J
		Nadege_64_mars_2022 - 10,5 min	Répondre aux questions des élèves
		Nadege_64_mars_2022 - 13,5 min	Relancer J dans l'écriture de la rédaction
		Nadege_64_mars_2022 - 13,5 min	Guider J
		Nadege_64_mars_2022 - 16,5 min	S'intéresser à son travail
		Nadege_64_mars_2022 - 16,5 min	Faire une pause en restant vers les élèves I et M
		Nadege_64_mars_2022 - 16,5 min	Prendre le temps de réfléchir
		Nadege_64_mars_2022 - 17 min	Profiter d'être vers des élèves en réussite pour réfléchir aux actions futures vers les autres
		Nadege_64_mars_2022 - 19 min	Donner des consignes en étant à côté de J
		Nadege_64_mars_2022 - 20,5 min	Aider Timoti

		Nadege_64_mars_2022 - 33 min	Corriger les brouillons
		Nadege_64_mars_2022 - 35,5 min	Donner le signal implicite pour que les él viennent faire corriger leur brouillon
		Nadege_64_mars_2022 - 38 min	Corriger le brouillon de H
		Nadege_64_mars_2022 - 41,5 min	Recevoir les élèves pour corriger le brouillon
		Nadege_64_mars_2022 - 42,5 min	Corriger le brouillon de C
		Nadege_64_mars_2022 - 48 min	Décider du W à faire à la place de J
		Nadege_64_mars_2022 - 49 min	Occuper les élèves ayant terminé le travail
		Nadege_64_mars_2022 - 51,5 min	Faire le point avec la classe sur l'avancement des travaux
Accompagner le travail	+ 1	Nadege_46_nov_2020 – 6,5 min	Ancrer les apprentissages sur des faits réels
		Nadege_46_nov_2020 – 22,5 min	Circuler pour régler les pb des élèves
		Nadege_46_nov_2020 – 37 min	Accéder à la demande de Paul
		Nadege_46_nov_2020 – 42,5 min	Préciser la différence entre écriture (graphie) et écriture (production d'un texte)
		Nadege_46_nov_2020 – 43,5 min	Expliquer à Alena les différents diplômes pour accéder au métier de journaliste
		Nadege_6_nov_2020 – 47,5 min	Avoir Noah à l'oeil
		Nadege_6_nov_2020 – 26,5 min	Changer d'activité pour reconcentrer les élèves
Accompagner le travail	0 + 0	Nadege_46_mars_2021 - 6,5 min	Rappeler les notions concernant la poésie lyrique
		Nadege_46_mars_2021 - 8 min	Faire relire leurs cahiers aux élèves absents au dernier cours
		Nadege_46_mars_2021 - 9,5 min	Réviser en classe

		Nadege_46_mars_2021 - 10,5 min	Commencer le cours par des notions connues
		Nadege_46_mars_2021 - 15,5 min	Acquérir des notions grâce à l'écriture
		Nadege_46_mars_2021 - 16 min	Apprendre par l'oral
		Nadege_46_mars_2021 - 17 min	Utiliser plusieurs moyens différents pour permettre aux élèves de retenir la leçon
		Nadege_46_mars_2021 - 27 min	Permettre à Marine de travailler en binôme
		Nadege_46_mars_2021 - 27 min	Permettre à Noah de travailler avec Sam
		Nadege_46_mars_2021 - 42,5 min	Répondre à Jules
Accompagner le travail	3 + 0	Nadege_34_septembre_2021 – 13,5 min	Vérifier la connexion de B
		Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Recentrer l'attention de G sur quelques exercices
		Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Éliminer les exercices les plus compliqués et les moins utiles pour l'instant
		Nadege_34_septembre_2021 – 32 min	Choisir à la place de G les ex qui lui conviennent (qu'il est capable de faire)
		Nadege_34_septembre_2021 – 32,5 min	Faire en sorte qu'Aurélien avance sur des points un peu plus compliqués
		Nadege_34_septembre_2021 – 40,5 min	S'asseoir vers B pour l'accompagner et le rassurer
		Nadege_34_septembre_2021 – 40,5 min	Être dans une posture active de W et non d'observatrice
		Nadege_34_septembre_2021 – 41 min	Ne pas impressionner B par une posture surplombante
		Nadege_34_septembre_2021 – 42,5 min	Permettre à A de commencer une nouvelle fiche plus difficile que les autres

		Nadege_34_septembre_2021 – 42,5 min	Expliquer à A les nouvelles consignes
		Nadege_34_septembre_2021 – 43,5 min	Permettre à A d'enrichir ses connaissances
		Nadege_34_septembre_2021 – 49,5 min	Permettre à G d'être autonome
		Nadege_34_septembre_2021 – 50 min	Donner des explications à G
Accompagner le travail	6 + 8	Nadege_46_janvier_2021 – 8,5 min	Rendre la consigne compréhensible pour tous
		Nadege_46_janvier_2021 – 9,5 min	Laisser les élèves décrypter les questions malgré la formulation bizarre en apparence
		Nadege_46_janvier_2021 – 11,5 min	Aider les élèves à se connecter
		Nadege_46_janvier_2021 – 12 min	Aider les élèves à se connecter
		Nadege_46_janvier_2021 – 13 min	Permettre aux élèves de souligner les mots non compris dans l'énoncé
		Nadege_46_janvier_2021 – 23,5 min	Expliquer les gradations en utilisant des gestes
		Nadege_46_janvier_2021 – 24 min	Finir l'explication
		Nadege_46_janvier_2021 – 24,5 min	Aller vers Paul pour répondre à sa question
		Nadege_46_janvier_2021 – 37 min	Se soucier du travail d'Arthur
		Nadege_46_janvier_2021 – 37,5 min	Répondre à Loïs tout en restant vers Arthur
		Nadege_46_janvier_2021 – 38 min	Redonner des explications sur les personnifications
		Nadege_46_janvier_2021 – 40 min	Permettre à la classe de continuer à travailler
		Nadege_46_janvier_2021 – 43 min	Réactiver la mémoire de Manon

		Nadege_46_janvier_2021 – 44,5 min	Faire le point sur l'avancement du travail de la classe
		Nadege_46_janvier_2021 – 48,5 min	Aller visiter les élèves qui en ont besoin
		Nadege_46_janvier_2021 – 49 min	Aller visiter les élèves qui en ont besoin
		Nadege_46_janvier_2021 – 7,5 min	Réaliser une interrogation orale
		Nadege_46_janvier_2021 – 26,5 min	Corriger une erreur de consigne
		Nadege_46_janvier_2021 – 32 min	Demander à M où en est son W
		Nadege_46_janvier_2021 – 34,5 min	Aider W
		Nadege_46_janvier_2021 – 36,5 min	Finir les explications pour W
		Nadege_46_janvier_2021 – 40,5 min	Rester assise vers A et M et laisser la classe travailler
		Nadege_46_janvier_2021 – 41,5 min	Permettre à Lilou de trouver la formulation dont elle a besoin dans son cours
		Nadege_46_janvier_2021 – 47,5 min	Répondre à M sans lui faciliter la tâche

Encadrer le W		Pierre_67_mars_2023 – 3 min	présenter le cadre spatio-temporel du cours
		Pierre_67_mars_2023 – 8 min	Mettre méloé au travail
		Pierre_67_mars_2023– 8,5 min	Trouver une solution pour pallier l'abs de tablette
		Pierre_67_mars_2023- 15 min	aider Méloé à chercher le document

		Pierre_67_mars_2023 – 15,5 min	remettre Méloé dans une dynamique plus positive
		Pierre_67_mars_2023 – 28,5 min	casser la stratégie de E et la remettre au travail
		Pierre_67_mars_2023 – 29min	donner à E la tâche suivante
		Pierre_67_mars_2023 – 29,5 min	Remettre M au travail
		Pierre_56_nov_21 – 4,5 min	Vérifier que Timéo est au travail
		Pierre_56_nov_21 – 27 min	Aider Loan à se mettre au travail
		Pierre_56_nov_21 – 35 min	relancer le groupe dans la tâche
		Pierre_56_nov_21 – 35,5 min	Remettre un « petit coup de pression » à chaque passage
		Pierre_56_nov_21 – 37 min	passer vers les élèves pour les maintenir au travail
		Pierre_56_nov_21 – 43 min	Impliquer tous les élèves du groupe dans le travail
		Pierre_56_nov_21 – 43,5 min	faire entrer tous les élèves du groupe dans l'ex
		Youness_41.2_novembre_2021 -49 min	Remobiliser K
		Youness_41.1_novembre_2020 - 2,5min	remobiliser les élèves pour la dernière heure

		Youness_41.1_novembre_2020 – 5min	Choisir un élève précis
		Youness_41.1_novembre_2020 – 12min	choisir l'élève en très gde difficulté parmi les volontaires pour aller au tableau
		Youness_41.1_novembre_2020-13 min	rendre les élèves acteurs de l'action au tableau en leur faisant vérifier le calcul
		Youness_41.1_novembre_2020- 17,5 min	Mobiliser un élève très en difficulté
		Youness_41.1_janvier_2021- 4min	être surpris par l'oubli des élèves
		Youness_41.1_janvier_2021- 4,5min	permettre à K de se remémorer des choses avec humour et établir une relation avec lui
		Youness_41.1_janvier_2021- 5,5min	Eveiller la classe
		Youness_41.1_janvier_2021- 6min	Relancer l'activité
		Youness_41.1_janvier_2021- 7min	créer une attente quant à la notion à venir
		Youness_41.1_janvier_2021- 25,5min	Engager les garçons
		Youness_41.1_janvier_2021- 27min	Plaisanter avec Clara pour la mettre dans la tâche
		Youness_41.1_janvier_2021- 41,5min	faire le point avec la classe quant à la difficulté de cette nouvelle compétence

		Youness_31.1_sept_2021-26min	Encourager C à aller au tableau
		Youness_31.1_sept_2021-26,5min	Envoyer C au tableau même si elle a peur
		Youness_31.1_sept_2021-28min	donner l'occasion à un élève de faire un ex non fait en venant au tableau
		Youness_31.3_fév_23 – 21 min	Remettre J au travail
		Youness_41.2_oct_21-6,5min	garder l'attention de la classe malgré les va et vient des élèves photographiés
		Youness_41.2_oct_21-7min	Garder les élèves engagés dans le fil de lecture
		Youness_41.2_oct_21-7,5min	entrer dans l'activité de façon dynamique
		Youness_41.2_oct_21-27,5min	Engager les élèves par une approche correspondant à leur état d'esprit
		Youness_41.2_oct_21-28min	choisir un élève en particulier en exemple
		Youness_41.2_oct_21-28,5min	Engager les élèves en créant de la curiosité
		Nadege_64_nov_2021 - 3min	Reconcentrer les élèves
		Nadege_64_nov_2021 - 3,5 min	Calmer physiquement chaque

			élève par un temps de lecture calme pour les engager ensuite dans le travail
		Nadege_64_nov_2021 -24min	Faire une digression sur les termites (mythes) pour remobiliser la classe
		Nadege_64_nov_2021 -25min	Poser une question pour relancer le cours
		Nadege_64_mars_202 2	0
		Nadege_46_nov_2020 -4 min	Rappeler le cours pour engager rapidement les élèves
		Nadege_46_nov_2020 -4,5 min	Faire en sorte que tous sache de quoi on parle
		Nadege_46_nov_2020 -6 min	Rappeler aux élèves des faits précis
		Nadege_46_nov_2020 -9 min	Engager Marine en la stimulant
		Nadege_46_nov_2020 -12 min	Renouer avec Loïs
		Nadege_46_nov_2020 -12,5 min	Mobiliser un élève
		Nadege_46_nov_2020 -13 min	Faire réfléchir les élèves sur leur capacité à distinguer les fake news des good news pour les stimuler
		Nadege_46_nov_2020 -16,5 min	Permettre aux élèves de se projeter dans le cours

		Nadege_46_nov_2020 -18 min	Associer les élèves au cours
		Nadege_46_nov_2020 -20,5 min	Fixer l'attention des élèves
		Nadege_46_nov_2020 -26,5 min	Changer d'activité pour reconcentrer les élèves
		Nadege_46_nov_2020 -27 min	Faire lire pour motiver
		Nadege_46_nov_2020 -44 min	Aller vers Nathan et Mathéo pour les motiver à avancer
		Nadege_46_nov_2020 -47 min	Appeler régulièrement Noah pour le maintenir au travail
		Nadege_46_nov_2020 -53,5 min	Remettre Aléna dans le cours
		Nadege_46_mars_202 1-7,5min	Interpeller A pour s'assurer qu'elle écoute
		Nadege_46_mars_202 1-9min	Faire remarquer implicitement à Paul qu'il est dommage de ne pas avoir révisé et l'engager malgré tout dans l'activité
		Nadege_46_mars_202 1-28,5min	Aller vers Nathan pour le motiver à faire la carte mentale
		Nadege_34_septembre _2021-40,5min	Travailler avec B pour le motiver

		Nadege_46_janvier_2021-6min	Donner les devoirs en début d'heure pour engager les élèves
		Nadege_46_janvier_2021-7,5min	Réaliser une interrogation orale pour lancer l'activité
		Nadege_46_janvier_2021-8min	Interroger Sophie à l'oral sur les consignes

Exemple de cours d'expérience pour différentes CAC parmi les 119 CAC recensées (séance de 4ème en classe de français avec Nadège)

Moment 1 : Aider Wassam et ramener le calme vers Arthur et Mathéo (2min)					
Signe 1 E : aider Wassam	Attentes liées à la compréhension des questions par W	S : W est primoarrivante. Elle ne comprend que peu le français	R : le doigt levé de W	U : s'approche de W et prend son cahier	I : l'ens doit consacrer du tps aux élèves ne parlant pas la langue
Signe 2 E : canaliser M et A	Attentes liées au retour au calme de M et A	S : il faut souvent regarder dans la zone 4,5,6 qui est régulièrement agitée	R : la sensation qu'il se passe qqch derrière soi	U : se retourne, regarde M et dit : « Mathéo »	I : certaines zones de la classe demandent à être plus surveillée que d'autres
Signe 3 E : Poursuivre l'aide à W	Attentes liées à la préparation du W pour W	S : ça ne sert à rien de se retourner vers 4 et 5. Je dois d'abord finir avec W sinon elle ne comprendra pas ce qu'il y a à faire	R : la sensation d'agitation dans le dos	U : sans se retourner dit : « arrêtez les garçons ou je vais être bcp plus lente »	I : lorsque l'agitation est contenue et ne perturbe pas la classe, il est préférable de finir la tâche auprès d'un élève qui a besoin d'aide pour faire ensuite le travail
Signe 4 E : Canaliser 4 et 5	Attentes liées au retour au calme de 4 et 5	S : prévenir les élèves qu'ils me font perdre du temps leur fait comprendre que j'aurai ainsi moins de temps pour eux ensuite	R : la sensation d'agitation dans le dos	U : ne parler qu'à W sans se retourner	I : Laisser des élèves discuter quand on n'a pas le contrôle parce que l'on travaille avec un autre élève n'est pas grave tant que ça

					ne perturbe pas la classe et permet d'avoir une action plus qualitative vers l'élève aidé.
Signe 5 E : finir avec W	Attentes liées à l'achèvement du W d'explications à W	S : je dois être efficace dans les explications à W sans perdre de temps ni s'interrompre, sinon elle ne va pas comprendre et ne se mettra pas au travail	R : la lenteur avec laquelle W cherche sa règle	U : se lève pour chercher la règle de W à sa place	I : réduire les sources de ralentissement lors d'un tête-à-tête avec un élève permet d'être plus efficace et de pouvoir s'occuper plus vite de la classe
Signe 6 E : remettre 5 au travail	Attentes liées à la reprise du W par 5	S : faire comme si on était préoccupé uniquement par le travail est une manière de montrer qu'on est là pour travailler et pas pour gérer les histoires ou entrer dans les histoires	R : la sensation d'agitation dans le dos	U : s'avance vers 5 le questionnaire à la main	I : montrer aux élèves que l'on n'est préoccupé que par le travail les incite à travailler

Moment 2 : Faire le point avec la classe et recadrer 4 (1min)					
Signe 1 E faire le point avec la classe sur le W	Attentes liées à la connaissance de l'avancement des travaux de chaque élève	S : faire le point régulièrement permet de savoir où en sont les élèves	R : l'heure qu'il est	U : s'arrête dans l'allée et dit : « avant de continuer à courir partout, on va faire le point »	I : il est nécessaire de faire le point régulièrement pour aider au mieux les élèves

Signe 2 E connaître l'avancement du travail	Attentes liées à la réponse des élèves	S : faire le point régulièrement permet de savoir où en sont les élèves	R : les réponses des élèves	U : « qui est encore coincé sur la question 1 ? »	I : il est nécessaire de faire le point régulièrement pour que le W avance
Signe 3 E débloquer M	Attentes liées à la compréhension de la question 3 par M	S : les élèves n'avancent pas au même rythme et ne bloquent pas sur les mêmes questions	R : le doigt levé de M à la question	U : dit : « question 3 ?»	I : Faire des points d'étape permet d'aider les élèves à avancer
Signe 4 E gronder M	Attentes liées à la reprise de concentration de M	S : M est bon public et s'amuse souvent. Il doit être canalisé pour se concentrer	R : M qui se retourne vers A avant d'écouter la réponse	U : dit « Quand tu auras fini de régler tes comptes avec Arthur et que tu seras poli je te répondrai »	I : ne pas répondre aux élèves qui n'écoutent pas ne les autorise pas à continuer à être agité mais leur signifie que l'ens leur consacre du temps individuel s'ils sont prêts à travailler.
Signe 5 E se consacrer à une autre élève	Attentes liées à faire avancer le groupe en attendant que M se reconcentre	S : M n'est pas réceptif à ma réponse tant qu'il se dispute avec A. Je réponds aux autres élèves	R : Lindsay qui avait levé le doigt juste avant M	U : dit : « Lindsay ? »	I : répondre à un autre élève si le précédent n'écoute pas fait avancer le travail de la classe

Moment 3 : ramener l'ordre vers 4 et 5 et permettre à la classe d'avancer (4min30s)

Signe 1 E ramener le calme vers M et A	Attentes liées au retour au calme	S : A n'est pas très courageux, être vers lui suffit à le calmer	R : l'interaction qui dure entre M et A	U : dit « attends je fais surveillante deux minutes »	I : s'intercaler entre deux élèves agités permet de mettre fin à l'agitation sans perturber la classe
Signe 2 E répondre aux questions des élèves	Attentes liées à la non perturbation des élèves au travail	S : 4 et 5 sont agités. La classe n'est pas responsable de cette situation. Le cours doit continuer	R : le doigt levé de 20 lorsque l'ens est assise vers 4	U : dit « mais à distance, ça peut peut-être marcher »	I : renforcement du type : la classe n'est pas responsable de l'agitation d'un élève et ne doit pas en pâtir
Signe 3 E permettre à Lilou de réussir	Attentes liées à la recherche de formulation par Lilou	S : Lilou est dyslexique. Elle n'a pas à rédiger l'ex. Elle maîtrise OneNote et saura retrouver la réponse seule grâce à ses notes	R : la question de Lilou	U : dit « regarde tes notes dans OneNote	I : Aiguiller un élève pour qu'il retrouve seul la réponse l'aide à progresser
Signe 4 E canaliser la classe en fin d'heure	Attentes liées à ce que l'ambiance de classe demeure calme	S : en fin d'heure, les élèves sont plus agités et ont moins besoin d'aide. Il faut continuer l'inter indiv en gardant un œil sur la classe	R : l'heure affichée à l'horloge	U : dit « n'attendez pas pour continuer que j'ai regardé et validé vos réponses comme tout à l'heure. Vous continuez »	I : renforcement du type : en fin d'heure, il est préférable de ne plus se déplacer pour garder un œil sur la classe tout en gardant une légère interaction indiv
Signe 5 E outiller les élèves qui en ont besoin	Attentes liées à l'outillage des élèves qui en ont besoin	S : parler à voix haute à un élève sans se déplacer ne dérange pas la classe. Cela permet de proposer du self	R : 20 qui lève la tête et regarde l'ens quand celle-ci donne	U : donne un renseignement à 19	I : renforcement du type : parler à voix haute à un élève permet aux élèves qui en ont besoin de

		service. Les élèves qui en ont besoin entendent l'information	l'explication à 19		recueillir l'information
Signe 6 E utiliser des paroles rassurantes pour permettre à l'élève de se souvenir	Attentes liées à la remémoration de la personnification par 7	S : 7 se bloque lorsque je lui fais remarquer qu'elle ne se souvient plus de cette déf. Si j'utilise des paroles qui dédramatisent l'oubli, elle se souvient de la déf	R : 7 disant : « ah oui je m'en souviens »	U : redonne la déf de personnification après avoir dit « c'est pas grave si tu t'en souviens plus »	I : renforcement du type : donner la même explication mais en la précédant de mots rassurants permet aux élèves de ne pas se bloquer et se souvenir de la leçon
Signe 7 E montrer à M qu'il ne choisit pas quand interagir avec l'ens	Attentes liées à la prise de conscience de 4 quant au non choix de quand travailler ou pas	S : Mathéo a tendance à choisir quand écouter mes réponses ou pas, même si je m'adresse uniquement à lui	R : 4 demandant de l'aide à l'ens	U : dit « ah tiens tu as besoin de moi maintenant	I : renforcement du type : l'aide apportée par l'ens à la demande de l'élève doit être reçue sans choisir si l'él a envie de l'entendre ou pas

Moment 4 : Ne pas laisser certains élèves partir en étant frustré et préserver Sam (1 min)					
Signe 1 E faire que les élèves ne quittent pas le cours sur un échec	Attentes liées à la levée des doutes sur l'activité pouvant habiter certains élèves en fin de cours	S : certains élèves peuvent ne pas avoir réussi à répondre aux questions et se sentir frustrés de ce que l'heure se termine sur un sentiment d'échec	R : l'heure affichée à l'horloge et le repérage de 3 élèves en difficulté qui ne se sont pas manifestés pendant l'heure	U : interpelle plusieurs élèves plutôt en difficulté	I : renforcement du type : laisser partir des élèves qui peuvent avoir un sentiment d'échec suite à la non réussite de tâches dessert le prochain cours et ces élèves

Signe 2 E connaître l'avancement du travail de 12	Attentes liées à la connaissance de l'avancement du travail de 12	S : 12 a des soucis dans la vie il a parfois des distractions, fait des blocages. Il vaut mieux s'approcher de lui pour recueillir sa réponse pour le préserver au cas où il donne une réponse loufoque. Il est plus à l'aise dans la relation duelle	R : la posture prostrée de 12	U : dit : « Sam, tu en es où , » et s'approche de 12	I : renforcement du type : un élève qui est à la marge de la classe est plus à l'aise dans l'interaction duelle
Signe 3 E aller vers Sam pour recueillir sa réponse et le préserver	Attentes liées au bien-être de 12	S : 12 a des soucis dans la vie il a parfois des distractions, fait des blocages. Il vaut mieux s'approcher de lui pour recueillir sa réponse pour le préserver au cas où il donne une réponse loufoque. Il est plus à l'aise dans la relation duelle	R : le mutisme de 12	U : va tout près de 12 et lui parle à voix basse	I : renforcement du type : un élève psychologiquement ou psychiquement fragile ne doit pas être exposé aux moqueries de la classe d'où la relation duelle et de proximité à privilégier.