



HAL
open science

L'équilibre classe pour les entrants dans le métier. Étude d'une situation limite dans une classe de cycle 2

Mathieu Philippon

► **To cite this version:**

Mathieu Philippon. L'équilibre classe pour les entrants dans le métier. Étude d'une situation limite dans une classe de cycle 2. Education. 2020. dumas-02989675

HAL Id: dumas-02989675

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02989675>

Submitted on 5 Nov 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



MASTER METIER DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION
MENTION PIF (Pratique et Ingénierie de la Formation)
PARCOURS TERE (Travail Enseignant et Relation Educative)

MEMOIRE

L'équilibre classe pour les entrants dans le métier
Etude d'une situation limite dans une classe de
cycle 2

Mathieu Philippon

Tuteur : Guillaume Azéma

Assesseur : Serge Leblanc

Août 2020

Remerciements

Je souhaite témoigner ma plus profonde reconnaissance en tout premier lieu à ma famille proche.

A ma femme bien évidemment, Laure qui m'aura encouragé, soutenu et délesté de la PME du quotidien pendant deux ans. Et de quelle manière ! MERCI.

A mes filles Jeanne et Louisa, pour leur patience à voir leur père travailler beaucoup depuis leur naissance, pour leurs nombreux dessins que « j'afficherai dans mon bureau ! ». A Louisa et sa fracture du fémur comme une remise en question de ce travail de recherche certes précieux mais ô combien dérisoire vis-à-vis de cette tuile majuscule. A Jeanne, grand personnache, qui m'aide au quotidien à rester vigilant et persévérant, à ses premières dents d'adultes aussi !

A Guillaume Azéma que j'estime beaucoup. Merci pour la rigueur et l'intelligence qu'il semble prendre plaisir à partager. Merci pour son accompagnement précieux qui m'a permis de me libérer d'une sorte de carcan cognitif. Grâce à lui et aux autres enseignants de ce master, j'ai découvert un monde nouveau, et ça c'est précieux. Merci à eux.

Merci aux collègues de promotion et dont j'ai un peu perdu la trace suite à la tuile majuscule...

Merci à mes collègues Claire, Sylvain et David pour leur soutien dans cette aventure, leur sincérité et souplesse.

Merci aux deux Inspecteurs de l'éducation nationale qui ont soutenu et encouragé ce travail, M. G. et M. L..

Merci à Johanna, Angélique et Frédéric pour leur disponibilité et le temps qu'ils ont consacré aux entretiens exploratoires.

Merci à la Recherche qui est un fabuleux outil de transformation de soi, courage !

Et bien évidemment, un grand MERCI à Zoé K. qui a bien voulu participer à cette recherche. Merci pour sa patience, pour sa disponibilité et le contact qu'elle rend facile et léger. Merci à ses élèves pour leur participation volontaire et enjouée à ce travail.

Je ne remercie pas le chien des voisins pour ses aboiements continuels derrière la vitre de mon bureau.

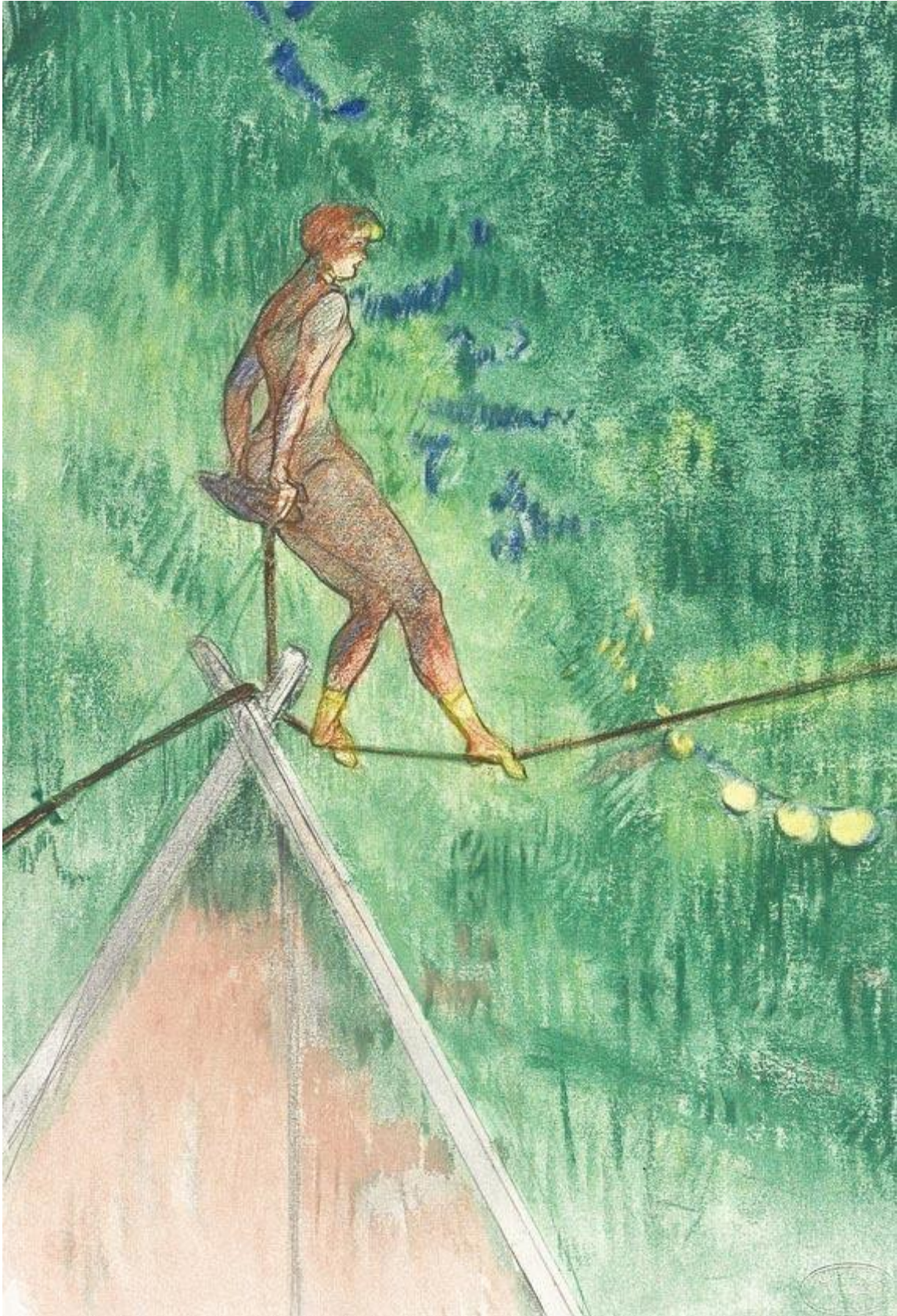


Figure 1 Danseuse de corde. Henri de Toulouse-Lautrec

Table des matières

Remerciements	1
Table des matières	3
1-Introduction et problématisation	5
2-Etat de l'art et construction de problèmes	11
2-1. Entre stabilité et tension, où et comment situer l'équilibre classe pour cette recherche ?	11
2-1.1 Stabilité de l'équilibre classe.....	12
2-1.2 Tension de l'équilibre classe.	15
2-1.3 Synthèse : entre stabilité et tension où situer l'équilibre classe ?.....	17
2-2. Une situation limite pour l'équilibre classe	19
2-2.1 Une situation limite : un seuil critique	20
2-2.2 L'équilibre classe en jeu.	22
2-2.3 Objet de recherche :.....	24
3-Cadre théorique et méthode de construction et d'analyse des données	25
3-1. Précisions théoriques	25
3-2. Méthodologie.....	27
3-2.1 Contexte de l'étude.....	27
3-2.2 Recueil et construction des données	27
3-2.3 Analyse des données.....	29
4-Présentation des résultats et analyses	31
4-1. Les moments limites pour l'équilibre classe selon Z.	31
4-1.1 Une première perception connotée	31
4-1.2 Deux classes de moments limites	34
4-1.3 Des moments spécifiques de l'activité enseignement-apprentissage.....	35
4-1.4 Ce que fait Zoé, ce qu'elle cherche à faire	37
4-1.5 Deux particularités	38
4-1.6 Synthèse de cette première série de résultats	42
4-2. Résultats issus de l'analyse de « cours d'action ».....	44
4-2.1 Comment sélectionner le moment à étudier ?.....	44
4-2.2 Dynamique du cours d'expérience de Zoé pendant le moment limite	45
4-2.3 Dynamique du cours d'expérience de Nathanaël et Hugo pendant le moment limite : trois aspects saillants.....	51
4-2.4 Articulation des cours d'expérience.....	54
4-3. Nuance et enrichissement des résultats	57

5-Discussion	60
5-1. Plusieurs points de vigilance concernant la méthodologie.....	60
5-1.1 Travail ethnographique	60
5-1.2 Programme de recherche du cours d'action.....	61
5-2. Un résultat comme un paradoxe	62
5-3. Une co-détermination déséquilibrée	66
5-4. Enquêter auprès de jeunes enfants	69
6-Conclusion	72
Bibliographie.....	75

1-Introduction et problématisation

Le travail qui va suivre est né de questions professionnelles liées à l'exercice de mon métier. Je suis conseiller pédagogique de circonscription¹. Le nom de ma fonction ne suffit pas à refléter le travail d'accompagnement que je dois mener auprès des enseignants entrants dans le métier. L'adage dit en effet que « les conseillers ne sont pas les payeurs » et le « conseil » est parfois identifié dans le langage commun comme un obstacle à la communication. L'accompagnement d'un enseignant débutant, au contraire, pour les nuances qu'il exige, me rappelle le livre sur le cirque de Philippe Goudard (2010) : « entre l'élan et la chute, une esthétique du risque ». Dans sa recherche de la prouesse, le funambule s'attache à diminuer le risque de chute au maximum en prenant soin de garder son élan moteur et artistique. J'ai l'impression, modestement, de viser la même chose en tant que CPC : si la mise en sécurité psychologique des personnes est en effet une préoccupation majeure dans l'accompagnement d'un débutant, je dois malgré tout garder des objectifs de formation et préserver une forme d'élan pour l'enseignant et pour moi-même.

La réussite de cette mission dans une relation et un espace-temps très contraint s'apparente à une prouesse que le conseil, s'il était aussi sec que le dit l'adage, pourrait rapidement faire échouer. Ma préoccupation première n'est donc pas de conseiller de cette manière.

Ce que je constate lors des visites dans les classes d'enseignants débutants s'avère conforme à ce que dit Maulini (2010). Cet auteur a identifié trois stades de préoccupation par lesquels passent les entrants dans le métier. Le premier stade est celui de la « production de l'activité : mettre les élèves au travail, faire en sorte que la classe tienne, qu'elle tourne, qu'elle fonctionne, que les élèves se consacrent à ce qui leur est demandé ». C'est effectivement ce que je vois lors des visites de classes.

La gestion du groupe d'élèves préoccupe les débutants parce qu'en effet elle leur pose souvent des difficultés. Lors des entretiens qui suivent ces visites j'ai une sensation âcre de m'expliquer le monde du débutant par ses carences alors que je fais un véritable effort pour le comprendre tel qu'il est.

J'ai souvent la conviction première que mes propos de formateur au sujet de la gestion du groupe sont pertinents. Dans une situation particulière, dans un contexte précis et situé, je pense être en mesure d'accompagner les maîtres novices sur leurs préoccupations ou les difficultés

¹ Aussi appelé CPC dans le langage courant (Conseiller Pédagogique de Circonscription).

qui les concernent : comment faire « tenir » sa classe, comment faire en sorte que « ça tourne », comment fait-on pour mettre les élèves au travail.

Cependant, mon sentiment de compétence dans ce domaine se heurte souvent à de la difficulté pour travailler ce sujet avec d'autres professionnels novices ou expérimentés. Cela rejoint le premier paradoxe que j'ai rencontré : ce qui préoccupe le plus les entrants dans le métier est un sujet qui s'aborde difficilement avec les autres formateurs. J'irai jusqu'à dire qu'il existe pour certains un tabou sur ce thème tant j'ai l'impression que le sujet dérange.

Pour d'autres, c'est la fatalité qui frappe les débutants : « c'est toujours un peu le souk chez les T1² », « il faut attendre quelques années pour qu'ils comprennent ce qu'on leur dit au sujet du cadre »³.

Ainsi, je peux dire que si les entrants dans le métier sont préoccupés par « faire tenir » leur classe et par faire travailler les élèves, les compétences liées à cette gestion de la classe et du groupe ne me semblent pas apparaître aisément comme un objet de formation tant pour les formateurs que pour les enseignants débutants eux-mêmes.

Il n'en reste pas moins que les CPC ont pour mission d'accompagner les débutants à développer les compétences présentes dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°20 du 25/07/2013). L'une d'elle concerne la gestion de classe : « savoir organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Le dossier pour « Enseigner plus explicitement » de la DGESCO (2016), donne une définition du « cadre d'apprentissage ». Ces deux références institutionnelles précisent ce qu'on appelle le « travail prescrit » en clinique de l'activité.

L'enseignant doit notamment installer un cadre qui apparaît dans ces textes comme constitué de plusieurs dimensions. Les relations doivent être prises en compte sur la durée (relations « instituées ») dans un « climat » permettant à la fois bienveillance et exigence. Il ressort des mots « assurer un mode de fonctionnement » l'idée d'une garantie, de vérité ou de certitude communiquée par un acte ou une parole⁴. De même, la recherche de « sécurité physique et affective » est mentionnée.

Ces deux textes officiels rendent la demande institutionnelle claire en première lecture et ne laissent pas entrevoir d'éventuelles difficultés pour y répondre.

² T1 : enseignant dans sa première année de Titulaire.

³ Propos entendus lors de conversations avec d'autres CPC

⁴ Définition du verbe « assurer » (Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques : CNRTL)

Cependant, une incertitude se dessine après l'analyse de cette présentation du cadre et du mode de fonctionnement du groupe. Ils sont tour à tour présentés soit comme préalables à l'apprentissage soit comme préalables à l'enseignement. La prise en compte des besoins des élèves pour les apprentissages est par exemple présentée en compétition avec les « nécessités de l'enseignement » pour la gestion du temps en classe : « Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités... ». De même, chacune des dimensions composant le cadre d'apprentissage doit participer à « installer un climat de confiance, de bienveillance, de sécurité, pour développer un enseignement soucieux d'être clair et accessible à tous les élèves » (DGESCO, 2016, p9).

Cette ambiguïté autour des finalités du cadre à installer (pour l'enseignement, l'apprentissage, les deux ?) est aussi nourrie par un enjeu supplémentaire : la socialisation des élèves. Comment créer les conditions d'existence, de fonctionnement, autrement dit un climat⁵ de classe qui permette aussi ce processus par lequel « les individus de l'espèce humaine deviennent des êtres "sociaux", aptes à vivre ensemble » (Tozzi, 1998, p.4) ? Cet auteur pense la classe comme un lieu de vie collective où il y a des expériences encadrées par des règles de vie communes différentes selon les situations d'apprentissages. Ces règles sont définies comme le minimum de socialisation nécessaire pour apprendre.

S'il existe un consensus autour de la nécessité des limites pour maintenir un niveau de sécurité physique et psychologique dans la classe, les courants pédagogiques divergent sur l'élaboration des règles qui les définissent. Il existe un continuum de pratiques et de préconisations dans la littérature à ce sujet. Les règles peuvent être instaurées avec la participation des élèves, elles sont parfois élaborées par les élèves eux-mêmes.

Le maître peut aussi les imposer, ou n'imposer que celles qui relèvent du cadre réglementaire de l'institution. Certains enseignants disent aussi ne pas avoir de règles écrites dans leur classe.

Si le problème qui nous intéresse n'est pas celui des limites fixées par les règles, la sémantique dominante du mot « cadre » contient néanmoins l'idée de délimitation, d'ossature, de rigidité, de limites. « Faire tenir sa classe » et « maintenir un climat » sont des expressions qui traduisent ce souci d'être le garant de quelque chose dans le cours de l'action de l'enseignant. Je peux donc faire l'hypothèse que les préoccupations des enseignants débutants ont un lien avec la notion de « limite ».

⁵ Extrait de la définition du mot « climat » du CNRTL :

- *Au fig.* Conditions ambiantes (conditions d'existence, de fonctionnement, etc.), cadre.

Cette idée de « limite » est fortement associée au cadre de l'activité. Le cadre est défini par le CNRTL comme le « milieu physique ou humain dans lequel se déroule habituellement l'existence et l'activité d'une personne, d'un groupe ».

Les travaux de Goffman (1991) sur les cadres de l'expérience conduisent cependant à réfuter l'idée d'un cadre unique. Selon lui, la compréhension de la réalité repose sur la sélection des cadres qui donnent du sens à chaque situation ou événement. On peut donc imaginer une multiplicité de cadres différents d'un individu à un autre fournissant une interprétation différente de la situation. Un climat satisfaisant serait le résultat d'un consensus temporaire sur les buts et les rôles de chacun à l'intérieur d'un cadre commun choisi de manière implicite.

De même chez Bucheton et Soulé (2009), la gestion de l'atmosphère placée sous la responsabilité de l'enseignant se « joue » sur plusieurs scènes conjointes ou successives. Cela renforcerait la nécessité de définir des limites différentes selon les activités comme le suggère Tozzi (1998).

Nous voyons donc apparaître une nouvelle complexité pour l'enseignant débutant. Il est institué comme le garant d'un cadre et des limites afférentes à ce cadre. Selon certains auteurs, il semble plus pertinent d'envisager l'existence d'une pluralité de cadres ou d'une multitude de scènes. Comment éclairer alors cette notion de « limite » dans une structure protéiforme ? D'autant plus que « si les professeurs contribuent activement à définir les situations, les situations imposent, elle aussi, des contraintes, *sui generis*⁶ » (Sarrazy, HDR). Cet auteur pense aussi que :

la partie visible des situations masque *tout* ce avec quoi les professeurs doivent, plus ou moins consciemment ou douloureusement, négocier. C'est ce tout, qui détermine cet ensemble de contraintes objectives, qu'elles soient ou non délibérément choisies, mais avec lesquelles ils doivent pactiser... » (p. ?)

Si cet auteur pense qu'il est nécessaire de contractualiser avec ce « tout », Erickson et Sawyer vont plus loin. Erickson soutient que les enseignants et les élèves s'influencent mutuellement pour (re)définir le cadre de fonctionnement (Erickson, 1982, 2011, dans Azéma, 2015, p.64-65). Sawyer quant à lui « insiste sur le fait qu'au niveau micro-interactionnel, il semble difficile de penser les structures comme préexistantes. Il soutient qu'elles apparaissent, co-construites, en action » (Sawyer, 2010, dans Azéma, 2015, p.64-65).

⁶ D'un genre propre, spécifique, qu'on ne peut comparer à d'autres (CNRTL)

Ainsi, selon ces différents auteurs, l'exercice du métier d'enseignant a pour cadre une structure non définie totalement à l'avance. De plus, il convient de l'envisager comme un espace dialogique ontologiquement pluriel et comme le résultat d'une émergence collaborative.

Paradoxalement, le maître est par ailleurs largement reconnu comme instituteur d'une forme scolaire qui lui préexiste autant à lui qu'à ses élèves. Cette configuration est de plus caractérisée par une solide unité (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013). Cela semble aller contre l'idée de pluralité évoquée précédemment. L'enseignant a en effet la charge d'imposer les contraintes de cette configuration⁷ particulière qu'est la scolarisation en exigeant notamment une certaine soumission aux règles afférentes. L'obéissance exigée peut apparaître comme incompatible avec un éventuel partenariat élève/enseignant.

Ria (2009) va jusqu'à employer un vocabulaire martial pour illustrer cela : l'adhésion des élèves est effectivement à « conquérir ». Cela constitue une épreuve pour les professeurs du second degré :

Ces épreuves traduisent leurs difficultés à instaurer la forme scolaire dans un univers où les élèves ont du mal à comprendre et à admettre les contraintes propres à la scolarisation. Elles ne suffisent pas en général à faire déraiser à elles seules la situation professionnelle, mais leur accumulation rend la maîtrise très coûteuse voire impossible. (Ria, 2009, p.2)

La volonté de contrôle des élèves est très présente dans ces moments-là, à l'opposé encore de toute forme de collaboration envisagée précédemment. Cet auteur définit pourtant ces « passages à risques »⁸ comme étant au cœur du développement professionnel des enseignants débutants. Martuccelli (2006) va même jusqu'à qualifier ces épreuves de « nécessaires ». Lantheaume (2007) pense elle aussi que c'est un endroit crucial de l'entrée dans le métier.

Compte tenu de l'importance accordée à ces fragments de classe par les auteurs précédemment cités, j'ai choisi d'étudier ces moments-là que je qualifie de « situations limites » pour l'équilibre classe du point de vue de l'enseignant. Ce creuset⁹ du développement professionnel offre une opportunité certaine de mieux comprendre l'activité des entrants dans le métier. Cela représente un véritable enjeu pour moi en tant que formateur car je n'ai qu'une très vague idée

⁷ Emprunté à Reuter et al. (2013). Dans leur définition de la forme scolaire, ces auteurs insistent sur « l'unité et la cohérence de cet ensemble historiquement constitué, qui émerge sur plusieurs siècles et de longue durée ».

⁸ De manière récurrente : l'entrée en cours, la mise au travail des élèves, la maîtrise des élèves perturbateurs, le remplissage de la feuille d'absence, la délivrance des consignes etc.

⁹ Lantheaume (2007) parle de « creuset », nous rajoutons le complément du nom « développement professionnel ».

de la façon dont ils vivent ces situations limites. Je ne sais pas non plus le sens qu'ils donnent à ce genre de séquences semble-t-il cruciales tant pour leurs débuts que pour la suite de leur carrière. J'ai par ailleurs l'impression que cette méconnaissance ne me permet pas d'accompagner pleinement les problématiques de débutant en difficulté dans leur classe. Cela me conduit d'autre part à laisser une large part d'implicite au sujet de ces situations limites dans les cas d'accompagnement de débutants qui ne sont pas embarrassés par la gestion de ces moments-là.

Dans l'esprit de la recherche de Walter Gershon, j'envisage d'étudier l'activité de l'enseignant et des élèves en amont, pendant et juste après ces moments où l'équilibre classe est en jeu du point de vue du maître (Gershon, 2006, cité par Azéma, 2015). Cet auteur utilise en effet la métaphore du free jazz pour décrire la classe. Cela sous-entend une équivalence de pouvoir social entre enseignant et élèves dans les interactions.

2-Etat de l'art et construction de problèmes

Dans le vocabulaire usuel, la notion d'équilibre est polysémique. Elle propose en effet deux sens presque opposés en même temps qu'elle les réunit. L'équilibre est défini comme : « Une attitude ou une position *stable* d'un corps dont le poids est partagé également des deux côtés d'un point d'appui de sorte que ce corps ne bascule ni d'un côté ni de l'autre¹⁰ ».

Cette définition convoque l'image d'un corps stable et plus « équilibré » qu'« en équilibre », dans une attitude qui pourrait être celle de Bouddha. Cette divinité indienne est en effet souvent représentée en position « du lotus », posture du yoga sensée calmer les nerfs et l'esprit de celui qui la pratique. L'acception du mot « équilibre » tel qu'il est ainsi défini peut donc donner une impression de solidité, d'aplomb et d'assurance. Mais elle est aussi intimement liée à une possible bascule d'un côté ou de l'autre.

Si la bascule peut être le doux mouvement du rocking-chair, elle peut aussi constituer le changement parfois brutal qui entraîne la chute. De l'apaisant roulis au dangereux tangage, l'éventualité de tout voir s'effondrer donne un caractère précieux et fragile à cette notion d'équilibre. On parle d'ailleurs souvent, dans le langage courant, d'un « équilibre précaire ».

De même, l'expression « atteindre un état d'équilibre » semble contenir le coût non négligeable d'une quête. L'équilibre ne se gagne pas alors qu'on peut sans peine « perdre » l'équilibre, vaciller et tomber. Dans le domaine du cirque, la prouesse de l'équilibriste illustre bien cette ambivalence stabilité/tension. L'artiste se met en tension pour atteindre et garder une position d'équilibre spectaculaire et assez stable pour ne pas se mettre en danger. La tension vécue par le public semble souvent proportionnelle au rapport stabilité/tension de l'acrobatie.

2-1. Entre stabilité et tension, où et comment situer l'équilibre classe pour cette recherche ?

Il ne nous semble pas opportun de considérer ce couple stabilité/tension comme les extrémités d'un continuum sur lequel nous pourrions placer l'équilibre classe. Cela inciterait d'emblée à opposer ces deux termes et nous ne savons pas à ce stade si cela est judicieux. Néanmoins, il nous a paru utile de commencer ce travail de construction de problèmes par chercher ce qui, dans la littérature, semblait correspondre à l'aspect « stabilité » de l'équilibre d'une part. Nous avons étudié ensuite ce qui pouvait être en rapport avec l'aspect « tension » de l'équilibre

¹⁰ Cnrtl

d'autre part. L'enjeu étant au final de pouvoir donner une définition pertinente de l'équilibre classe.

2-1.1 Stabilité de l'équilibre classe.

Les enseignants débutants recherchent la stabilité de l'activité en classe (Ria, 2009). En entrant dans le métier, le monde scolaire leur apparaît en effet comme instable, imprévisible voire menaçant. Cela est susceptible de générer des émotions fortes. Aussi, les débutants cherchent à échafauder des « configurations collectives stabilisées et stabilisantes » afin de vivre une activité professionnelle moins imprévisible et plus rassurante. Nous constatons que l'aspect « stabilité » de l'activité est présent dans les recherches sur le vécu et les préoccupations des enseignants débutants.

La stabilité apparaît comme manquant aux débutant pour faire face aux nombreuses incertitudes auxquelles ils sont confrontés (Perier, 2014, dans Ambroise, Toczec & Brunot, 2017). La « stabilisation » est une étape du développement professionnel durant laquelle le nouvel enseignant construit des structures permanentes, des routines en fonction des réussites et des échecs qu'il vit ou qu'il a vécu (Huberman, 1989, dans Ambroise et al., 2017). Selon le modèle défendu par cet auteur, cette étape intervient après l'étape d'expérience première de la classe dite de « survie ». Cela accentue le caractère impérieux du besoin de stabilité pour les enseignants débutants.

Cette quête de stabilité peut dès lors les conduire à instaurer des rituels. En assignant un rôle à chacun dans la classe, l'activité ritualisée réduit l'éventail des scénarii possibles. Chaque acteur connaît sa place ainsi que les gestes à réaliser pour faire vivre le rituel. Il peut même savoir à l'avance jusqu'aux paroles qui doivent être prononcées. Des régularités apparaissent et confèrent une stabilité à la configuration collective (Veyrunes, Saury, 2008).

Organiser l'espace et le temps, définir les rôles et places de chacun, contrôler la parole et le geste : c'est en somme une définition de la forme scolaire (Marchive, 2007). Selon lui, les rituels sont pourtant « moins des outils d'enseignement *stricto sensu* que des cadres d'action qui correspondent à l'instauration de l'ordre scolaire et à la définition des situations d'enseignement ». La stabilité de l'activité obtenue par le contrôle des corps et des voix des élèves permettrait ainsi l'activité d'enseignement/apprentissage dans un cadre stable.

La stabilité ainsi associée à des corps contraints et souvent immobiles dans une forme de ritualisation scolaire globale garantirait des conditions favorables à l'enseignement. Cependant

si les enseignants disent passer leur temps à « tenir les corps », ils ne peuvent affirmer que cette discipline du corps soit garante d'un apprentissage de qualité (Dizerbo, 2016, dans Gausse, 2018). Vu sous cet angle, l'équilibre classe peut exister au prix d'une stricte discipline du corps elle-même calée sur le tempo de l'activité d'enseignement. Le corps ne doit pas vivre, il doit savoir vivre, apprendre à se tenir et se retenir (Jaquet 2001, dans Gausse, 2018).

Il existe donc un lien en classe entre la stabilité et la « discipline » associée à l'ordre scolaire. Or, nous l'avons dit, les débutants souhaitent parvenir à cette stabilité pour l'activité enseignement apprentissage à laquelle ils participent. De nombreuses études montrent par ailleurs que le « maintien de l'ordre » est une préoccupation majeure pour les entrants dans le métier d'enseignant (Ambroise, Toczek, Brunot 2017).

Nous pouvons donc penser qu'il existe une corrélation entre les difficultés que les débutants rencontrent parfois pour maintenir l'ordre scolaire et leur recherche de stabilité. Mais il ne nous semble pas pertinent d'envisager cette éventuelle corrélation comme un simple lien de cause à effet.

Si tel était le cas, il suffirait aux débutants de développer en premier lieu les compétences nécessaires à l'instauration et au maintien de l'ordre afin d'obtenir une certaine stabilité dans leur classe. Même si nous savons qu'il n'en est rien cela constitue une croyance tenace (Ria, 2015). Cet auteur pense aussi qu'un contrôle excessif engendre des difficultés pour enrôler les élèves dans l'activité : « la transformation de la classe en univers carcéral, où chacune des actions des élèves est sous surveillance, ne favorise pas – bien au contraire – la mobilisation du collectif autour d'un projet d'apprentissage scolaire » (Ria, 2015, p.455)

Il s'avère que l'équilibre classe, dans son aspect stabilité, n'est pas une conséquence du contrôle du groupe classe, et encore moins de l'hyper contrôle associé à une rigidité extrême. Les enseignants débutants semblent de plus comprendre très tôt qu'il ne saurait y avoir de contrôle *a priori* de la situation, qui souvent leur échappe (Azéma, 2019). Si l'aspect « stabilité » de l'équilibre classe est en jeu du point de vue des débutants, on peut donc d'ores et déjà écarter deux pistes d'analyse :

-L'instabilité ne peut pas être envisagée que comme le résultat d'un défaut de contrôle des élèves dans le cours de l'action.

-De même, la préparation en amont de la classe par l'enseignant débutant ne peut expliquer à elle seule cette stabilité. On pourrait sans cela évaluer la préparation de la classe en creux d'une

anticipation experte des déséquilibres¹¹, réservée aux professionnels expérimentés. Cette explication du déséquilibre classe n'est pas possible car la planification d'une leçon ne garantit en rien un déroulement fidèle à ce qui a été pensé et réfléchi à l'avance (Suchman, 1990)

Si l'aspect « stabilité » de l'activité des débutants est bien présent dans la littérature, nous sommes cependant conscients que ce n'est pas la stabilité de l'équilibre classe dont il est question dans les études qui ont nourri cet état de l'art. Un delta existe en effet entre « stabilité de l'activité des débutants » et « stabilité de l'équilibre classe du point de vue des débutants ».

Si la stabilité rassure, elle pourrait aussi scléroser l'activité du professionnel. C'est que semble dire Azéma (2019) à la lumière de ses travaux sur l'improvisation en classe. Il défend l'idée que l'activité-improvisation est incontournable dans la construction du professionnalisme. Il ajoute qu'elle permet aussi de rester professionnel au-delà des premières années dans le métier. Paradoxalement, ce qui semble manquer aux débutants nuirait *in fine* à leur développement professionnel dans la durée. Celui-ci étant entendu comme relevant de la « dynamique de développement que met en œuvre un individu au fil des situations de travail et de formation qu'il rencontre » (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2009, p.45, dans Azéma, 2019)

L'improvisation se différencie de l'adaptation pour les débutants. L'adaptation correspond « à la mise en œuvre de façons de faire stabilisées en référence à des situations récurrentes, quasiment identiques et sans relief émotionnel particulier » (Azéma, 2019, p.10). L'improvisation est quant à elle notamment définie comme une activité dont le gradient de nouveauté, de surprise et d'incertitude est élevé. Or ces trois aspects s'opposent dans une certaine mesure au caractère stable de l'activité. Cette différence entre adaptation et improvisation existe aussi pour les enseignants expérimentés. Piot (2008 dans Azéma, 2019) les pense particulièrement performants en adaptation sur la base d'une riche « matrice cognitivo-pratique ».

Ainsi l'adaptation dans l'activité renvoie à une forme de stabilité alors que l'improvisation, incontournable dans la pratique des néo-enseignants (Piot, 2008, dans Azéma 2019) est associé à un régime attentionnel et interactionnel plus élevé qu'à l'accoutumée. Ce changement dans l'activité fait allusion à la bascule qui existe entre équilibre et déséquilibre. Avant d'aborder cette question nous allons étudier ce qui s'apparente à l'aspect « tension » de l'équilibre classe.

¹¹ Le mot « déséquilibre » est choisi pour son sens en opposition à la notion de stabilité envisagée ici. Un déséquilibre sous-entend que la stabilité n'est plus ou qu'elle est *a minima* « en jeu » dans l'action étudiée.

2-1.2 Tension de l'équilibre classe.

Le mot « tension » est un mot lui aussi fortement polysémique. Pour cette recherche, nous retiendrons tout d'abord que la tension peut être une force dans le domaine des sciences de la matière et de la vie¹². Cette force contraint les éléments sur lesquels elle agit. Les parties sur lesquelles cette force s'applique subissent généralement une pression.

Dans le domaine de la littérature et des beaux-arts, la « tension » est un effort de style autant qu'un dynamisme qu'un artiste parvient à maîtriser. Enfin, le mot « tension » contient un sens directement lié à la notion d'équilibre.

La tension, c'est la situation d'équilibre précaire ou de désaccord dans des relations entre personnes entraînant un risque de conflit, de crise, de rupture. Le vocabulaire usuel nous permet d'ores et déjà de situer cet aspect de l'équilibre classe.

La locution « tension de l'équilibre classe » peut s'entendre de plusieurs manières. Dans un souci de clarté, nous allons présenter séparément les trois acceptions qui retiennent notre attention. Nous garderons à l'esprit qu'il sera plus riche de pouvoir les associer ensuite dans la réflexion. Ainsi, la « tension de l'équilibre classe » peut s'entendre comme :

-La classe est en équilibre mais l'équilibre est visiblement fragile. L'équilibre tient mais jusqu'à quand ? Jusqu'à quel point ? Cela renvoie à l'expression « équilibre précaire ». Cette acception nous amène à préférer la locution « équilibre classe en tension » plutôt que « tension de l'équilibre classe ». Cette signification rend visible les tensions qui peuvent parcourir les relations entre les acteurs du groupe de l'équilibre classe car il y est question de conflit.

-Cette tension peut aussi s'entendre comme une force. C'est alors la pression ou les pressions qui s'exercent sur les uns et les autres. La tension de l'équilibre classe correspond ici à la contrainte ou aux contraintes qui s'appliquent à chacun des acteurs d'un équilibre classe. Ce sens rapproche la tension de l'équilibre classe de la tension musculaire. A l'extrême, cette tension peut conduire à la rupture.

-La nuance du mot « tension » qui rappelle la recherche de l'artiste évoquée précédemment introduit une certaine maîtrise d'un art particulier. La tension de l'équilibre apparaît ici en effet comme le résultat d'une quête artistique, sensée produire un effet. Cet effet évoque celui recherché par la « tension dramatique ». Elle est souvent issue d'un conflit dont la résolution

¹² Cnrtl

est imminente. Elle est une composante à indispensable à la saveur d'une œuvre qui donnera un appétit particulier au lecteur/spectateur. Cette tension entretient un mouvement, une dynamique entre tous les acteurs. Dans un texte, Baroni (2002, p.107) juge que « cette tension induite dans l'acte de lecture est relativement coopérative, car elle vise à créer un certain plaisir, une adhésion à l'œuvre ». Ce dernier sens donne une place particulière aux acteurs qui jouent avec cette tension. Il y a celui qui la crée à destination d'autres qui la savourent. Le parallèle avec le groupe classe saute aux yeux.

En résumé, la tension de l'équilibre peut être entendue à ce stade de la réflexion comme une force ou une contrainte qui s'applique aux acteurs de cet équilibre. L'éventualité d'une rupture, d'un renversement est bien présente. Cela induit à la fois un sentiment de précarité et une temporalité plus courte. La tension, en tant que force, semble participer à l'équilibre avec une fonction de maintien dynamique¹³ tout autant qu'elle précipite la rupture de l'équilibre si son intensité est trop grande. On l'associe dans ce cas à l'instabilité de la situation.

A la fois nécessaire à l'équilibre mais dans une certaine mesure (ni trop faible, ni trop forte) cette tension peut aussi être appréhendée comme le résultat d'une recherche menée par un acteur particulier au sein du groupe de l'équilibre. Elle participe alors au maintien de l'attention des autres acteurs. Maîtriser cette tension est un art. Il est associé à une intention dans un espace/temps particulier.

Les aspects de cette tension de l'équilibre classe sont donc multiples dans le vocabulaire usuel. Ils vont se retrouver dans la littérature consacrée aux recherches sur le monde et l'activité des débutants.

Pour Lantheaume (2007), la tension en classe est directement vécue par l'enseignant¹⁴ et trouve son origine à l'extérieur de la salle. La profusion d'exigences institutionnelles accroît l'intensité de l'engagement nécessaire à leur activité professionnelle : « Cet engagement a pour but de faire tenir des situations souvent instables, ne se limitant plus au "faire cours" qui demeure cependant le cœur de l'activité et conserver une dramatique particulière. » (Ibid., p.70) Les difficultés rencontrées « pour faire tenir les situations » sont le fait de tensions entre des logiques d'action référées à des principes différents entre lesquels il s'agit d'établir un compromis temporaire et local.

¹³ Une force peut être vue ici comme une cause qui agit dans un système. Elle est alors associée au mouvement.

¹⁴ L'article cité concerne tous les enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés.

Pujade-Renaud (1983, dans Gausse, 2018) quant à elle situe la tension dans l'espace de la classe. Elle le conçoit « comme un champ de bataille avec ses places fortes à occuper et tenir, ses territoires à défendre, ses zones de clivage et ses lignes de tension ». Cette description martiale convient bien aux rapports de forces qui s'entretiennent entre l'enseignant et les élèves, moyennant un coût non négligeable pour l'enseignant (Perrier, 2015). Si la salle de classe accueille des combats réels ou symboliques, elle est aussi le lieu d'actes de résistance aux forces centrifuges qui menacent l'équilibre général (Maulini, 1999). C'est l'endroit où les forces se redistribuent au sein du collectif afin de maintenir l'équilibre général (Veyrunes & Saury, 2009).

A côté de cet aspect « force » de la tension qu'il peut exister en classe, il existe une idée de risque et de menace. Chez Perrier (2015) le sentiment de risque est évoqué en relation avec l'ordre « nouveau » plus instable que « l'ancien », l'enjeu étant de « construire et de maintenir *in situ* des rapports avec les élèves ».

Aussi, s'adapter à ce nouvel ordre scolaire sans maîtriser les exigences de communication afférentes entraîne selon cet auteur une prise de risque pour l'enseignant débutant de voir naître des perturbations. Un enseignant débutant qui redoute de voir la situation lui échapper va se fermer à toute négociation ou échange avec les élèves dans une forme de rigidité parfois extrême.

Le risque réside aussi dans la menace d'une instabilité prochaine, ou d'un déséquilibre potentiellement dangereux, entraînant avec eux une dynamique émotionnelle significative (Ria, 2003, 2009).

2-1.3 Synthèse : entre stabilité et tension où situer l'équilibre classe ?

Afin de répondre à cette question nous allons faire une synthèse de ce qui a retenu notre attention quand nous avons cherché à définir ces deux aspects de l'équilibre classe.

Tout d'abord, il n'y a pas d'intérêt à opposer ces deux aspects de l'équilibre classe comme on pourrait le faire en parlant du chaud et du froid. La stabilité n'est pas l'opposé de la tension de l'équilibre. Néanmoins, si les débutants recherchent cette stabilité, les études montrent qu'ils redoutent surtout ce qui met en tension leur activité. Nous pourrions voir un lien de cause à effet entre ces deux résultats. Le débutant rechercherait la stabilité car elle lui garantirait une activité sans les tensions perçues comme une menace.

Le contrôle des élèves par l'activité (ritualisée ou non) ou par la mise en place parfois difficile d'un ordre scolaire strict peut alors amener une stabilité et donner l'impression d'en être à l'origine. Nous savons que l'activité d'enseignement apprentissage ne pouvant être vue comme un système panoptique, la stabilité de l'équilibre classe ne peut être étudiée comme une conséquence du contrôle même si elle existe un lien entre contrôle et stabilité de l'équilibre. Nous pensons qu'il est possible d'envisager différemment cet état de fait.

La classe apparaît nécessairement constituée de tensions, souvent redoutées par les enseignants débutants car elles sont parfois synonymes d'un danger potentiel (objectif ou subjectif). Ces tensions contribuent, dans une certaine mesure, à entretenir une forme dynamique de l'équilibre classe, dans un mélange de stabilité et tensions. De l'étude de la « tension de l'équilibre classe » ou de « l'équilibre classe en tension »¹⁵, il ressort l'idée que cette tension est une force nécessaire à l'équilibre. Manier cette force dans la classe est un art difficile dans lequel l'enseignant débutant s'exprime, à coup de « ruse » (Lantheaume, 2007) sans vraiment s'y sentir à l'aise. La recherche de stabilité comme une configuration de l'activité neutralisant les tensions pourrait alors être envisagée comme un pis-aller.

Dans l'étude du « cours dialogué », un format pédagogique ancien et très répandu, Veyrunes et Saury (2009) ont néanmoins montré que ce sont les régularités qui confèrent une stabilité à la configuration collective et qui la rende viable. Si la stabilité participe au critère de viabilité d'une situation alors il nous semble pertinent de comprendre du point de vue des débutants tout ce qui n'est pas stable dans leur activité. En effet, il pourrait s'avérer pernicieux en formation ou en accompagnement de ne considérer l'équilibre classe que sous le prisme d'une attirante stabilité synonyme de d'économie de soi, d'efficacité et de viabilité, alors que, comme nous venons de le voir, l'équilibre classe renvoie à une dynamique qui fait la part belle aux tensions nécessaires à cet équilibre. Des configurations collectives peuvent être viables sans forcément trouver leur origine dans des régularités.

Nous allons donc maintenant explorer autour de l'endroit et du moment de la situation limite pour l'équilibre classe.

¹⁵ Chacune de ces deux expressions ayant un pouvoir évocateur intéressant

2-2. Une situation limite pour l'équilibre classe

Dans le département de l'Hérault, les conseillers pédagogiques peuvent bénéficier chaque année de journées de formation. Lors de ces journées, il est fréquent de pouvoir échanger avec d'autres conseillers lors des travaux de groupes. Nous travaillions ce jour-là sur le *modus operandi* de la titularisation des professeurs des écoles stagiaires (PES). Ce processus comprend plusieurs visites dans la classe où le PES est en responsabilité à mi-temps. Les visites sont réparties sur une année scolaire. Elles sont effectuées par des CPC et des formateurs de la faculté d'éducation.

Le groupe de travail auquel nous participions s'animait autour de l'ambivalence de notre rôle de conseiller lors de ces visites dans les classes des PES. Ces visites sont censées être consacrées à la formation du professeur stagiaire. Cependant, si tous les conseillers n'établissent pas un écrit à la suite des visites, quand ce « compte rendu » existe, il peut être lu par l'inspecteur de l'éducation nationale à qui échoit la responsabilité de la titularisation.

Un écrit prévu pour participer à la formation d'un professionnel serait potentiellement utilisé par l'évaluateur final. Cet écrit pouvait donc introduire le biais de l'évaluation sommative dans l'action de formation. La pertinence de cette « trace » de la visite formative était donc questionnée.

Comme pour avancer un argument en faveur de cet écrit, un conseiller dit alors : « En visite de classe PES ou T1, c'est vrai qu'on peut voir des choses "limite limite" ». Nous avons noté cette phrase. Elle nous parut intéressante pour cette recherche.

Il convient en effet de différencier la « situation limite pour l'équilibre classe » de la situation « limite limite » pour l'équilibre de la classe. Cette dernière expression émane d'une évaluation (de la configuration, d'un résultat) teintée d'un jugement moral. Ce qui est « limite limite » est considéré comme à la frontière de l'acceptable selon des valeurs que l'on suppose fondamentales pour organiser son action. Qualifier une situation de « limite limite » peut s'entendre comme une mise en garde. Au-delà de cette limite (double par la répétition du mot), existe un risque de glisser vers un territoire dangereux ou peu recommandable. Cela sous-entend que la limite de l'acceptable a en réalité déjà été dépassée et qu'il conviendra ne pas chercher à aller plus loin.

Cette expression met en avant la limite à partir de laquelle peut s'opérer une forme de bascule qu'il serait alors convenu d'éviter.

Même si l'expression « situation limite pour l'équilibre classe » est employée pour qualifier une situation où l'équilibre classe est en jeu :

-Nous pensons qu'il n'est pas pertinent de n'envisager la limite que comme celle à partir de laquelle il y a une bascule vers un déséquilibre, souvent jugé indésirable ou bien redouté par les débutants (Ria, 2009). Nous considérons qu'une bascule est possible dans les deux sens entre ces deux états de la classe : de l'équilibre au déséquilibre et inversement, du déséquilibre à l'équilibre.

-Nous pensons que la limite entre stabilité et instabilité n'est pas équivalente à la limite entre l'équilibre et le déséquilibre. Nous ne savons cependant pas comment nommer ce qui n'est plus « l'équilibre classe » et qui n'est pas encore une situation de déséquilibre. Il existe en effet des équilibres instables qui sont encore des équilibres, et d'autres qui ne le sont déjà plus. L'instabilité en elle-même déséquilibre mais pas forcément jusqu'à rompre l'équilibre de départ.

Cela étant dit, comment définir alors ce qu'est une situation limite pour l'équilibre classe ? Il s'agit pour nous de situer cet espace/temps de la classe sans pour autant l'enfermer dans une définition figée¹⁶. Cela constitue un enjeu majeur pour réussir à comprendre le point de vue des entrants dans le métier à ce sujet. Cela l'est tout autant pour conduire une recherche fertile sur cet endroit particulier de la classe.

En conséquence, nous souhaitons donner la définition suivante : une situation limite pour l'équilibre classe se comprend comme une situation au cours de laquelle il peut exister une instabilité ou des tensions qui vont mettre cet équilibre en jeu, sans forcément conduire à une rupture de ce même équilibre.

A partir de ce postulat, nous pouvons chercher ce qui est dit des situations limites pour l'équilibre classe et ainsi délimiter les problèmes qui vont concerner cette étude.

2-2.1 Une situation limite : un seuil critique

Le seuil est ce passage qui détermine une frontière entre deux états de la rivière. C'est la limite entre une eau plate et une zone de turbulence pour le liquide qui s'écoule. Dans le cours de leur activité, comment les entrants dans le métier déterminent-ils ce seuil à partir duquel ce que le groupe vit devient une situation limite pour l'équilibre classe ? De l'extérieur, il est possible de

¹⁶ Un risque serait alors d'étouffer le mouvement que contient la dynamique de l'équilibre.

se laisser aller à une évaluation de la situation. Il est aisé de mesurer le risque de voir s'opérer une bascule dangereuse. De l'intérieur, il s'agit de comprendre comment les enseignants vivent ces situations limites.

Nous savons qu'ensuite, plus ou moins rapidement, les débutants développent peu à peu une forme d'expertise pour par exemple « percevoir le point de bascule favorable à l'amorce des premières questions disciplinaires » (Ria, 2009). Cet exemple dans le second degré est celui d'une bascule que nous qualifions de « bascule ascendante ».

Dans un premier temps, les débuts de cours sont des moments critiques pour les professeurs débutants. Ils changent ensuite leur approche de ce passage particulièrement « risqué » et apprennent selon cet auteur à détecter une opportunité pour « embrayer » et conduire ainsi la classe sur le chemin des apprentissages disciplinaires.

Cette forme de bascule « ascendante » est peu présente dans la littérature. Le seuil critique est souvent considéré à l'aune d'une bascule « descendante » qui plonge les débutants dans l'inconfort et la difficulté.

Si ces situations sont paradoxalement difficiles à saisir pour le chercheur car certaines stratégies pour y faire face peuvent s'avérer inavouables en dehors du huis clos de la classe, de nombreuses études existent cependant à ce sujet. Il en ressort que le seuil critique pour déterminer une situation limite est corrélé à la notion de risque (Durand & al., 2006 ; Lantheaume, 2007 ; Perrier, 2015 ; Ria, 2009 ; Ria & Chalies, 2003).

Cette expérience de risque est « un facteur de dissonance, source d'affects positifs ou générateur d'angoisse et de stress » (Delignières, 1993 dans Rengnet, 2019, p.10). Il nous semblera ontologiquement important d'être attentif à tous les aspects que peut comporter le risque d'une bascule. Ce risque devra ainsi être envisagé du point de vue du débutant, quelle que soit la teinte subjective qu'il lui associera (positive ou négative).

Ainsi nous pouvons voir le seuil critique comme ce qui détermine l'entrée du groupe classe dans une situation limite pour son équilibre, du point de vue de l'enseignant, et ce, du fait d'instabilités ou de tensions¹⁷. Ce seuil est surtout lié dans les études à un risque pour l'enseignant de voir son activité lui procurer des moments difficiles, vécus négativement.

¹⁷ Nous pensons que ce seuil d'entrée peut aussi se confondre avec la situation limite elle-même si nous la considérons comme un espace/temps « entre deux ».

Cela constitue un problème pour la formation de n'envisager les situations limites que comme l'antichambre d'une bascule vers un danger ou une menace dont il faudrait assurément se protéger. Penser ainsi, c'est mettre de côté l'autre aspect contenu dans la prise de risque. De manière générale, si l'on peut « perdre » l'équilibre, nous pouvons à l'inverse « prendre » des risques, « courir » le risque ou même « avoir le goût » du risque.

Ces expressions rappellent qu'il est en effet possible de s'exposer volontairement à un danger pour parvenir à un résultat¹⁸. Les bascules ascendantes sont peu étudiées alors qu'elles sont pourtant issues de ce même risque qui caractérise la menace de voir l'équilibre classe s'effondrer.

Selon nous, un enjeu pour la formation est de penser les situations limites pour l'équilibre classe comme un espace ouvert. Parcourir cet espace comporte en effet des risques dont il ne faudrait pas à tout prix se protéger sous peine de se priver des bascules ascendantes pour le groupe classe. Cet espace/temps de la classe où la prise de risque est possible peut devenir un objet de formation ou être *a minima* un vecteur de développement professionnel.

Cette prise de risque est pensée du point de vue de l'enseignant dans un équilibre classe en jeu. Nous allons à présent et pour finir nous intéresser à cet aspect de l'équilibre afin de définir le problème qui nous occupe.

2-2.2 L'équilibre classe en jeu.

Nous avons défini la situation limite de l'équilibre classe comme cet endroit de la classe qui voit l'équilibre classe être mis en jeu, du fait de tensions ou instabilités.

La mise en jeu de l'équilibre classe peut s'entendre comme un acte volontaire ou accidentel. C'est avant tout une prise de risque, car mettre en jeu quelque chose, c'est en effet prendre le risque de le perdre. Selon Dufourmantelle (2014) :

Le risque est un *kairos* au sens grec de l'instant décisif. Et ce qu'il détermine n'est pas seulement l'avenir, mais aussi le passé, en arrière de notre horizon d'attente, dans lequel il révèle une réserve insoupçonnée de liberté (p.13)

En cela, cet auteur rejoint Durand et al. (2006) dans leur étude des configurations de l'activité. Ces auteurs distinguent en effet deux modes complémentaires de coordination traduisant l'articulation du social et de l'individuel. L'un de ces deux modes est diachronique : il fait

¹⁸ Définition du CNRTL de « courir le risque ».

potentiellement dépendre la construction de l'action individuelle d'un collectif culturel déjà là. Ce « déjà-là » peut être associé à ce passé qui contient une « réserve insoupçonnée de liberté ». L'autre mode de coordination est synchronique. Il est focalisé sur le caractère collectif des actions humaines.

La situation limite, comme instant décisif, est un espace/temps ouvert dans lequel existent des risques que nous pouvons envisager autant comme des dangers que comme des ressources. Or l'enseignant, institué comme responsable de la classe, se voit confier la sécurité du groupe par l'institution et les parents des élèves. Cette recherche de sécurité s'oppose par essence à la prise de risque dont il est question ici. Comment prendre un risque en vue d'une bascule ascendante dans une situation limite pour l'équilibre classe alors que l'injonction de sécurité est forte ? Comment, en somme, prendre un risque en toute sécurité ?

Allons plus loin.

La situation limite pour l'équilibre classe peut être envisagée, non pas comme une ligne de front comme nous avons pu le lire ici ou là, mais comme une « ligne de risque » (Dufourmantelle, 2014). Cet auteur définit la « ligne de risque » comme ouvrant une possibilité d'être au présent :

L'instant de la décision, celui où le risque est pris, inaugure un temps *autre*, comme le traumatisme. Mais un trauma positif. Ce serait, miraculeusement, le contraire de la névrose dont la marque de fabrique est de prendre aux rets l'avenir de telle sorte qu'il façonne notre présent selon la matrice des expériences passées, ne laissant aucune place à l'effraction de l'inédit, au déplacement, même infime, qu'ouvre une ligne d'horizon. L'effet retour du risque en serait l'exact contraire, oui, ce serait à partir de l'avenir un *rewind* qui démantèlerait en quelque sorte la réserve de fatalité incluse dans tout passé, ouvrant une possibilité d'être au présent – ce qu'on appelle une ligne de risque. » (p.13)

L'enseignant a ainsi un choix dans la prise de risque. Elle peut s'étaler d'une prise de risque minimum ou nulle à une prise de risque maximum voire totale. Cependant, il existe de nombreuses recherches proches ou très proches de l'interactionnisme, qui n'envisagent les situations de classe que comme le résultat d'une co-construction enseignant-élèves. C'est dans ce cadre-là que s'inscrit notre étude.

Les notions d'ajustement et de négociation sont en effet prégnantes dans les écrits sur l'activité des débutants (Cariou et al., 2015 ; Durand et al., 2006 ; Lantheaume, 2007 ; Perrier,

2015 ; Piot, 2008, dans Azéma, 2019). Nous constatons comme un paradoxe qu'il n'existe que très peu d'études qui prennent en compte le point de vue des élèves pour analyser cette co-activité enseignant élèves. Le préfixe co- est l'expression de ce qui est commun entre ces différents acteurs.

2-2.3 Objet de recherche :

Dans les situations limites pour l'équilibre classe telles que nous les avons définies, les acteurs du groupe classe sont dans un espace/temps ouvert comme peut l'être un éventail des possibles. Du fait de tensions et/ou instabilités, il y a un risque de voir l'équilibre classe basculer vers un déséquilibre non souhaité par l'enseignant. Cependant et dans les mêmes situations, le risque inverse conduisant à une bascule ascendante existe aussi. Que l'on se protège de l'un ou que l'on recherche l'autre, il apparaît que ces deux risques ne suscitent pas le même intérêt dans les recherches sur l'activité des enseignants.

Le risque associé à un danger pour l'activité de l'enseignant est bien étudié. Seulement, ce professeur¹⁹, qu'il soit débutant ou expérimenté, a une place particulière dans le groupe classe. Bruner (1984, 2000, 2003, dans Bucheton et Soulé, 2009) insiste en effet beaucoup sur la dissymétrie fondamentale de la place qu'occupe celui qui sait, celui qui enseigne ou accompagne.

Comment comprendre alors l'activité des enseignants débutants sur cette « ligne de risques » qui caractérise les situations limites pour l'équilibre classe.

Comment comprendre l'activité de l'enseignant débutant et des élèves face aux risques considérés comme immanents aux situations limites pour l'équilibre classe, et ce dans un cadre défini comme une « émergence collaborative » par Sawyer (2010, dans Azéma, 2019) ?

Cette question étant posée, nous allons construire un travail d'enquête sur une situation limite pour l'équilibre classe. Celui-ci aura pour ambition d'apporter des éclairages permettant une meilleure compréhension du travail des enseignants débutants. Nous pensons *a priori* que « mieux comprendre » pourrait nous permettre d'envisager comment « mieux accompagner ».

¹⁹ Très souvent professeur dans le second degré, très rarement professeur des écoles dans les études.

3-Cadre théorique et méthode de construction et d'analyse des données

3-1. Précisions théoriques

Notre approche de l'activité en classe est celle du « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006, 2009, cité dans Theureau, 2010). Ce programme de recherche empirique (Programme de recherche du cours d'action, PRCA) repose en premier lieu sur une conjonction de deux hypothèses ontologiques : l'hypothèse de l'enaction et l'hypothèse de la conscience préreflexive.

L'hypothèse de l'enaction est proposée par Maturana et Varela (1994, cité dans Veyrunes et Saury, 2009). Selon ce postulat :

Les systèmes vivants ont la particularité de produire leur propre organisation dans leurs rapports avec l'environnement, de sorte que l'organisation du système et son monde propre entretiennent une relation circulaire de co-détermination. D'un côté, l'organisation ne préexiste pas à l'activité des systèmes vivants, mais tient à leur fonctionnement même : elle s'auto-produit de façon dynamique en remodelant à chaque instant le réseau des relations entre ses éléments constitutifs, afin de se maintenir face aux perturbations de son environnement. » (p.68-69)

Ainsi, l'activité est entendue comme la dynamique des interactions asymétriques entre un acteur et son environnement. Theureau (2010) nous donne une explication de cette asymétrie :

Ces interactions sont asymétriques au sens où **l'organisation interne** de cet acteur à **chaque instant** sélectionne ce qui, dans l'environnement, est susceptible de le perturber et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation, réponse qui transforme conjointement cette organisation interne (toujours) et cet environnement (dans le cas de la production d'un comportement). (p.291)

Cet auteur ajoute que si l'organisation interne de chaque acteur est le résultat de l'activité passée, elle sélectionne dans le même temps et en anticipation les perturbations qui vont avoir du sens pour elle. Cela a pour conséquence une impossibilité pour celui qui, comme nous, enquête afin de mieux comprendre : nous ne pouvons pas *a priori* pas connaître l'activité de quelqu'un depuis la position extérieure que nous occupons en tant que chercheur. Afin de rendre possible cette rencontre entre nous chercheurs et l'activité des acteurs que nous souhaitons étudier, le programme du « cours d'action » s'appuie sur l'hypothèse de la conscience préreflexive qui vient en conjonction de celle de l'enaction.

Veyrunes et Saury donnent une description pertinente de cette notion de conscience préreflexive. Selon eux :

a notion de conscience préreflexive traduit l'idée que toute pratique humaine s'accompagne pour l'auteur d'un vécu, donnant lieu partiellement à une expérience et à une production de signification (Theureau, 2004, 2006). Il s'agit de la familiarité de l'acteur à lui-même et sa présence à soi continue accompagnant le flux de son activité » (p.69)

Si on le met dans des conditions favorables, l'acteur peut exprimer une part cette expérience : « ce qui est montrable, racontable, commentable » (Theureau, 2010). Cette expression permettra ainsi à l'observateur d'avoir un accès au moins partiel au sens qui s'est construit dans le couplage entre l'acteur et la situation.

Anticipant la section concernant la méthode, nous devons rappeler ici la « possibilité d'analyser en signes le couplage asymétrique acteur/environnement est chainée à l'hypothèse de connaissance dite de l'activité-signe » (Azéma, 2019, p.7). Cet auteur rappelle que selon cette hypothèse, l'être humain pense et agit par signes. Nous allons analyser la dynamique des interactions asymétriques entre les acteurs de cette classe et leur environnement. Autrement dit nous allons analyser une série de signes.

Lorsqu'un acteur est invité à décrire une période de son activité, il découpe le flux continu de cette activité en unités discrètes d'activité qui sont significatives de son point de vue. Selon Theureau (1992, 2000), l'activité humaine peut être modélisée par l'enchaînement de ces unités (cet enchaînement constitue le cours d'expérience de l'acteur). Chacune de ces unités a, pour soubassement, un signe dit hexadique dans la mesure où il relie, dans une structure relationnelle précise, six composantes qui sont supposées résumer les processus en jeu dans une unité d'activité significative pour l'acteur. (Astier et al., 2003, p122)

Les six composantes des signes n'auront pas la même « saveur » compte-tenu de l'objet de notre recherche. Aussi nous nous attacherons en premier lieu à documenter plus précisément possible les composantes U, E et R des signes au soubassement des unités discrètes que l'acteur aura découpées dans le flux de son activité. Nous reprenons à notre compte la rapide description de ces composantes présente dans Astier et al. (2003).

La composante U est la fraction d'activité préreflexive. C'est ce que fait, pense et/ou ressent l'acteur à l'instant t. La composante E correspond à l'engagement de l'acteur dans la situation.

Il est constitué d'un faisceau de préoccupations immanentes à l'activité en cours. La composante R correspond à ce qui fait effectivement signe pour l'acteur dans la situation.

3-2. Méthodologie

3-2.1 Contexte de l'étude

L'étude a lieu dans une classe de 7GS-1CP-7CE1 d'une école à deux classes. Zoé, l'enseignante est dans sa première année de titularisation (T1). J'ai rapidement présenté mon projet de recherche lors d'une journée du mois de septembre qui réunit tous les T1 de la circonscription. Nous avons proposé à Zoé de participer à cette recherche car nous avons senti dans le premier contact une certaine ouverture et une simplicité certaine qui nous ont mis à l'aise.

Les locaux se dessinent ainsi :

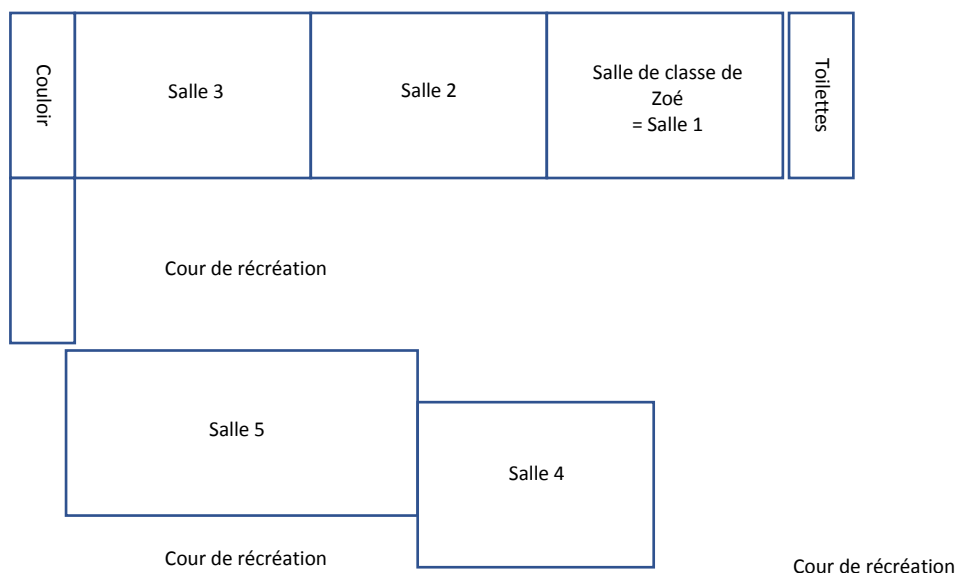


Figure 2 : Plan simplifié de l'école

La salle de classe de Zoé est en salle 1. Les élèves rentrent en classe par le couloir où ils déposent leurs manteaux, puis traversent les salles 3 et 2. Ces deux pièces sont d'anciennes salles de classe. Dans la salle 3 sont installées quelques tables pour les activités périscolaires. C'est là que nous avons installé notre matériel pour les auto confrontations. La salle 2 accueille le bureau de la directrice, quelques ordinateurs et du matériel pédagogique. Les salles 4 et 5 servent à l'autre classe de cette école.

3-2.2 Recueil et construction des données

En cohérence avec les fondements théoriques du programme de recherche retenu, Nous avons procédé à un assemblage de méthodes.

Nous avons réalisé une série de trois observations participantes. Elles ont pu comprendre : a) la prise de notes ethnographiques, b) la tenue d'un journal par le chercheur, c) des filmages d'interactions en classe. Les séances ont été enregistrées au moyen d'une ou deux caméras placées sur pied dans deux angles de la classe.

A chaque fois, le repas de midi pris avec les deux enseignantes de cette école a été l'occasion de nouvelles observations et d'entretiens informels.

Les deux premières observations ont été suivies d'entretiens ethnographiques. Pour tenter de mieux comprendre cet endroit de l'activité du groupe classe et étant donné qu'il n'existe pas de mot « du métier » pouvant le définir, nous avons mobilisé une expression mettant en valeur l'espace-temps autour du risque de bascule contenu dans les situations limite pour l'équilibre classe. Afin que l'enseignante concernée par cette étude puisse dans un premier temps identifier les moments de son activité où l'équilibre classe est en jeu de son point de vue, nous avons retenu la question suivante : « Ce matin dans la classe, est-ce qu'il y a eu un ou des moments où tu as senti que ça ne “tournait” plus, ou que ça n'allait plus “tourner” ». Nous faisons le pari que convoquer cette image nous permettait d'accéder autant au seuil critique décrit précédemment qu'à la situation limite en elle-même.

Comme évoqué plus haut, le PRCA prévoit un appel à la conscience préreflexive. Nous avons choisi pour notre dernière visite de procéder à un entretien d'auto confrontation (Theureau, 2010) pour lequel nous avons utilisé l'expression « situation limite pour l'équilibre classe ». C'est bien évidemment l'enseignante qui a sélectionné les moments qui correspondaient selon elle à une situation limite pour l'équilibre classe.

Des extraits issus de l'ensemble des données construites se trouvent en annexe : verbatim d'entretien, extrait du journal et notes ethnographiques

De plus, étant donné qu'il s'agissait pour cette étude d'appréhender le plus finement possible le couplage structurel de l'enseignant autour de ces situations limites, dans l'activité des acteurs de la classe dans et autour de ces situations limites, nous avons voulu accéder prendre en compte ce qui concerne chaque acteur et en même temps avoir accès à l'articulation des activités individuelles. Nous avons donc réalisé des entretiens avec les élèves dans une méthode proche des entretiens d'auto confrontation.

Les premiers entretiens ont eu pour fonction de nous familiariser avec cette technique en direction d'enfants²⁰. Les entretiens ayant permis la construction de données sont menés selon les techniques d'auto confrontation. Nous nous étions cependant aperçus que les élèves n'osaient que rarement arrêter la vidéo. Ils réagissaient néanmoins corporellement pendant le visionnage, en ayant des mimiques sur le visage, en soupirant ou en formulant des rires ou onomatopées expressives. Nous avons été dans ces moments-là attentifs à ces signaux pour stopper la vidéo et lancer la discussion. Il s'est avéré que certains arrêts ne correspondaient à rien de significatif pour les élèves mais de façon très spontanée, ces élèves nous disaient qu'ils n'avaient rien à dire, ou alors cherchaient, mais en vain.

Les entretiens d'auto confrontation d'élèves ont été conduits par groupe de deux élèves afin de mettre en confiance les plus jeunes. Nous avons aussi remarqué que les interactions entre les élèves pendant le visionnage pouvaient indirectement nous donner accès à des informations sur la part cachée de leur activité.

3-2.3 Analyse des données

Les analyses réalisées ont été de plusieurs ordres.

Les entretiens ethnographiques ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et sémantique. Les données ethnographiques nous ont permis de comprendre comment il était possible de produire des résultats dans le mouvement de proximité/distance entre nous ethnographe ayant une expérience d'enseignement en classe unique et cette enseignante en classe multiniveau. Nous présenterons un résultat issu de cette analyse.

Le traitement des données construites dans les entretiens d'auto confrontation a été réalisé en cinq étapes.

-Etape 1 : Mise en correspondance des données dans un tableau à deux volets. Le volet 1 concerne les observations des activités en classe ainsi que le verbatim des interactions orales. Le volet 2 présente le *verbatim* des entretiens en auto confrontation.

-Etape 2 : a) Identification des préoccupations des acteurs. b) Identification de ce qui fait signe pour les acteurs à l'instant t

-Etape 3 : Analyse en signes (Durand et Veyrunes, 2005 ; Theureau, 2006). Les données recueillies nous ont permis d'avoir accès à la part montrable, racontable, commentable de leur

²⁰ Nous avons environ 140 minutes d'entretiens avec plusieurs élèves de la classe.

activité par les acteurs. C'est l'activité significative pour les acteurs. Le cours d'action est une totalité dynamique qui présente des propriétés d'auto organisation se concrétisant notamment dans l'organisation propre de l'acteur. Le cours d'expérience est relatif à cette organisation intrinsèque. Y accéder permet donc de documenter la part invisible de l'activité de l'acteur. Cette étape a d'abord consisté à segmenter l'activité des acteurs en unités significatives aussi appelées signes. Ces unités s'enchainent et s'enchâssent en des unités plus larges du fait des relations qu'elles entretiennent entre elles (Durand et Veyrunes, 2005).

-Etape 4 : Analyse globale des relations entre unités d'actions significatives pour les acteurs et détermination de séquences.

-Etape 5 : Mise en regard des deux analyses globales (enseignante et élèves dont l'activité est significative pour l'enseignante) et analyse de l'articulation des deux cours d'expérience.

4-Présentation des résultats et analyses

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant débutant et des élèves dans les situations limites pour l'équilibre classe (situations limites depuis le point de vue de l'enseignant), nous présenterons tout d'abord les résultats issus de l'analyse de contenu thématique et sémantique des deux entretiens ethnographiques réalisés avec l'enseignante concernée par notre étude.

Les résultats issus de l'analyse du « cours d'action » seront détaillés dans un deuxième temps. Ils concerneront les cours d'expérience de la maîtresse et deux élèves en particulier dont l'activité sera envisagée comme celle d'un binôme. Ces deux cours d'expérience seront mis en regard afin de voir ce qui se dégage du moment limite sélectionné par l'enseignante.

Enfin, nous proposerons un résultat produit grâce au jeu de proximité/distance existant dans la relation entre nous, ethnographe, et l'enseignante débutante avec sa classe dont nous souhaitons mieux comprendre l'activité dans ces situations limites.

4-1. Les moments limites pour l'équilibre classe selon Z.

4-1.1 Une première perception connotée

Comme nous avons pu le préciser précédemment, l'expression « situation limite pour l'équilibre classe » n'est pas une expression du métier. Lors de la journée de formation qui réunit tous les T1 de la circonscription, il a néanmoins fallu choisir des mots pour décrire quel serait le thème de notre mémoire. J'avais pu me rendre compte lors d'un premier entretien exploratoire que la question suivante pour introduire l'objet d'étude pouvait s'avérer être une question difficile : « *Est-ce que de ton point de vue, il y a eu des moments ce matin où tu as senti, soit que ça ne tournait plus, soit que ça n'allait plus tourner ?* » (Extrait du journal, 29 septembre 2019)

En effet, donner une réponse à cette question c'est sûrement reconnaître que quelque chose de négatif se passe ou s'est passé dans la classe. Un moment de classe qui « ne tourne pas » n'est probablement pas ce qu'un T1 a envie de partager ou de soumettre à l'étude. Accepter de participer à notre recherche c'est déjà reconnaître que la classe peut ne plus tourner, ou *a minima* que ce risque existe. C'est aussi accepter de rendre public ce qui en temps normal se passe dans le huis clos des classes. En cela, l'enseignant débutant peut se voir contraint de dévoiler une forme de vulnérabilité inhérente aux risques considérés comme immanents aux situations limites pour l'équilibre classe.

Aussi en amont de cette journée T1 « d'adaptation au métier » nous avons réfléchi à une formulation différente qui devrait présenter succinctement le thème de notre recherche sans pour autant déflorer le sujet ou effrayer les entrants dans le métier : « *Quand l'une d'entre elles²¹ me demande quel est le thème de mon mémoire, j'hésite à le dire par peur de déflorer le sujet. [...] J'annonce tout de même que je vais m'intéresser aux moments « bascule » de la classe pendant lesquels l'enseignant sent que ça ne va plus « tourner » ou que ça ne « tourne » déjà plus, et qu'ensuite on en parle s'il y en a eu.* » (Extrait du journal, 4 octobre 2019).

Cette courte présentation présentait selon moi plusieurs avantages. En premier lieu, c'est le ressenti du T1 qui est mis en avant dans la sélection du moment (primat de l'intrinsèque) et non le regard extérieur du CPC. Cet énoncé laisse entendre que ces moments « bascule » n'existent pas nécessairement. Ils donnent lieu à une simple discussion le cas échéant. Il ne s'agira pas d'une analyse, d'une formation, ou d'un accompagnement au long cours comme on pourrait l'attendre d'un CPC lors de sa première année de titularisation. Tout cela nous permettait en peu de mots de réduire l'enjeu d'un engagement dans notre étude. Là où nous aurions pu mettre en valeur cette recherche comme une opportunité de travail unique en étroite collaboration avec un formateur, nous avons eu une propension constante à proposer aux T1 un investissement dont le coût serait effectivement rapporté au minimum possible, de notre point de vue.

De notre point de vue, cette formulation laissait aussi entendre que la bascule pouvait avoir lieu dans un sens comme dans l'autre. Les moments « bascule » de la classe pendant lesquels l'enseignant sent que ça ne va plus « tourner » ou que ça ne « tourne déjà plus » ont finalement été compris par Zoé comme « *les moments où les débutants se laissent déborder* » (Extrait du journal, 15 octobre 2019). Nous avons décidé pour les entretiens de prendre en compte cette façon de situer ces moments que nous souhaitions comprendre. N'avons donc pas cherché à orienter Zoé vers un autre endroit de son activité car c'est justement à partir de cette première compréhension qu'il nous semblait fondamental de commencer le travail.

Avant le deuxième entretien, nous avons perçu une inquiétude en lien avec cet objet d'étude. L'extrait du journal (2 décembre 2019) le montre : « *Etant donné l'objet de ma recherche, Zoé se demande si mon intérêt pour sa classe ne pourrait pas signifier en substance que sa classe est « catastrophique ». Elle me le dit en riant « à moitié ». Je n'avais pas du tout imaginé qu'elle puisse faire une telle inférence. Je pense alors que je dois la rassurer et lui dit en toute transparence pourquoi j'ai choisi sa classe.* » (Extrait du journal, 2 décembre 2019)

²¹ Les T1 sont toutes des femmes l'année scolaire 2019-2020

Cette crainte nous permet d'introduire le premier résultat issu des entretiens. Nous avons pensé que l'expression « situation limite pour l'équilibre classe » n'avait pas un fort pouvoir évocateur. Afin que l'enseignante concernée par cette étude puisse dans un premier temps identifier les moments de son activité où l'équilibre classe est en jeu de son point de vue, nous avons retenu une formulation plus imagée faisant intervenir le mot « bascule » et l'expression « ça tourne » dans sa version autant positive que négative, « ça tourne plus ». Zoé a dans un premier temps identifié que les moments sur lesquels nous mettrions le focus seraient ceux associés à un « débordement » de l'enseignant.

Elle emploie même le terme « se laisser » déborder comme pour exprimer une possible impuissance face à une classe éruptive. « Se laisser » déborder peut néanmoins contenir une volonté de maîtrise malgré tout de sa situation. « Etre » débordé contient une forme de fatalité et annonce un constat *a posteriori* alors que « se laisser » déborder peut en effet signifier qu'on a tenté de contenir ce qui se répand malgré nous mais que *in fine*, nous n'y sommes pas arrivés.

De plus, choisir sa classe pour notre étude pouvait selon Zoé signifier que sa classe était catastrophique. Autrement dit, si parmi toutes les opportunités qui pouvaient se présenter, nous avons finalement choisi cette classe, c'est qu'effectivement elle présente un intérêt particulier en relation avec notre objet d'étude. Et pour Zoé, cette relation n'est pas vue positivement avant une deuxième visite qui n'avait pas explicitement été envisagée avec elle dès le début des échanges au sujet de ce projet de recherche.

Ainsi, ces premiers résultats corrélatifs à la mise en place des entretiens nous permettent d'avoir accès à une partie de la perception que Zoé a des moments limites pour l'équilibre classe :

-Ces moments sont spontanément associés à un possible débordement. Sans connaître à ce stade ce qui risque de « déborder », cette éventualité, si elle existe et probablement dans une certaine mesure d'occurrences, pourrait avoir comme conséquence négative de voir sa classe qualifiée de « catastrophique ».

Nous remarquons que le mot débordement entretient un certain lien avec la notion de limite²². Le débordement est même une manœuvre militaire consistant à doubler son adversaire par le côté pour obtenir l'avantage.

²² Débordement : Sortie des limites de ce qui est permis ou admis, excès, désordre des mœurs. Action de déborder l'ennemi – Manœuvre consistant à doubler son adversaire par le côté pour obtenir l'avantage (Extrait de définition du CNRTL)

Débordement, catastrophe, deux mots dont la sémantique nous indique probablement la perception chez Zoé d'un écart à ce qui qu'on pourrait attendre d'un moment de classe, quel qu'il soit.

4-1.2 Deux classes de moments limites

Les moments limites pour l'équilibre classe se répartissent en deux catégories. Au premier niveau (classe 1) il y a ceux pour lesquels Zoé peut nous décrire ses actions et ses préoccupations. Au-delà d'un certain seuil, il y a les moments limites qu'ils semblent falloir éviter (classe 2). Ceux-là sont liés de près ou de loin à la catastrophe et au « chaos ».

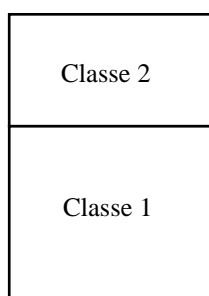


Figure 1 : Deux classes de moments limites pour l'équilibre classe

Le seuil qui permet de déterminer la classe du moment limite est lié au nombre. La classe de second niveau correspond à des moments pour lesquels une totalité ou une presque totalité des élèves est concernée (une perte *de classe* A4/A7, perdre *la classe dans son ensemble* B99, un débordement *de classe* B99, où j'perdais *la classe* A3/A4, *plus personne* ne s'écoute, ils v'naient *tous*, j'étais avec Gabriel, ils v'naient *tous* me voir B166)²³.

Cette classe 2 n'est pas abordée directement en tant que telle. Elle sert de moyen de comparaison pour définir la classe 1 : au-delà d'un certain seuil dont une des variables est comptable, nous ne sommes plus en classe 1. On peut se hasarder à dire que des comportements d'élèves peuvent se situer dans l'une des deux classes indifféremment, c'est seulement le nombre d'élèves concernés qui détermine la classe à laquelle le moment évoqué appartient. Par exemple, dans cette classe multiniveaux, c'est lorsque *tous* les GS viennent voir Zoé travaillant avec un autre niveau (B166) que ce moment est décrit comme appartenant à la classe 2. On peut penser du fait de notre expérience d'enseignement en classe multiniveau²⁴ que si seulement *quelques* élèves de GS étaient venus voir Zoé, ce moment n'aurait pas fait partie de la classe 2.

²³ Les lettres A et B permettent de différencier les deux entretiens que nous avons réalisés et dont les verbatim sont en annexe. Les chiffres correspondent au rang de la prise de parole dans l'entretien.

²⁴ Nous avons été enseignant dans une classe unique regroupant tous les élèves de la MS au CM2 pendant huit années.

Ce qui est commun aux deux classes de moment est cette sensation d'un ailleurs qui semble exister dans la vie de l'élève. Zoé « *perd* » les élèves (A3, A4, A7, A29, A8, Z122), eux « *s'échappent* » (B98) et « *reviennent* » (A18, A67, B61). Elle les « *recupère* » (A112), fait le constat que certains élèves étaient « *partis* » (A 89, A95, B97, B112) ou ne sont pas vraiment présents (A70)

L'entrée dans un moment de classe qu'il soit de classe 1 ou 2 est surtout visible chez les élèves par une perte de leur concentration (A1, A15, A47, A55, A67, B77) ou une perte de leur écoute (A1, A7, A8, A18, A47, A52). A plusieurs reprises, ces deux indicateurs ont un lien avec la direction du regard des élèves (A10, A11, A45, A46, A47). Il est attendu qu'il soit dirigé dans un endroit précis que ce soit par exemple vers le tableau ou les personnes au centre des interactions. De même, l'utilisation du matériel est remarquée à plusieurs reprises (A10, A12, A16, A46, A48, A63, A64, A90, B14). Si un matériel ou un objet n'est pas utilisé à bon escient ou qu'il est utilisé à bon escient mais pas dans le bon timing, cela participe des caractéristiques d'un moment limite.

4-1.3 Des moments spécifiques de l'activité enseignement-apprentissage

D'une façon générale, ces moments limites pour l'équilibre classe sont lié de près ou de loin à aux notions de **changement** et de **mouvement**. Ces deux notions se recouvrent parfois ou peuvent être une conséquence l'une de l'autre, le mouvement entraînant le changement et inversement.

Zoé remarque en effet que les élèves se déconcentrent²⁵ lors des changements de support ou d'activité (A1, A7, A16, B82). Parfois sont mis en cause le nombre et la fréquence des changements : « *Dans les changements, parce que MHM, ils changent beaucoup, c'est des p'tits supports ça va assez c'est des p'tites activités qui s'enchainent. En plus là j'ai fait prenez l'ardoise, rangez l'ardoise, ressortez l'ardoise, C'est vrai que l'ardoise, quand on a une ardoise et un feutre, on a envie de dessiner quoi quand on a sept ans.* » (Extrait du verbatim entretien A : ZK-A16)

A d'autres moments, c'est le timing²⁶ du changement d'activité dans le cadre d'une classe multiniveau qui est relevé comme un éventuel moment limite. Nous sommes très prudents pour

²⁵ Rappelons que la déconcentration des élèves semble être une caractéristique des moments limites selon elle d'après les deux entretiens ethnographiques

²⁶ Dans son acception sportive le timing est le moment opportun pour la préparation et l'exécution d'un geste, d'une attaque ; synchronisation des divers gestes requis dans une technique spéciale (extrait de la définition du mot timing, CNRTL)

présenter ce résultat dans cette section car celle-ci concerne seulement les résultats issus des entretiens. Or la proximité du fait de notre expérience en classe unique nous incite à lire un résultat dont l'épaisseur pourrait s'étoffer grâce à notre regard d'enseignant. Aussi, nous nous attachons tout particulièrement ici à préciser d'une part cette vigilance au lecteur, et à garder les données aussi brutes que possible pour montrer comment ce résultat ressortit selon nous.

Ainsi au début de l'échange, nous reformulons un passage où Zoé nous expliquait comment elle organisait pour ses élèves le temps où les élèves de GS devaient travailler sans elle ce matin là du 5 décembre 2019. Temps dits « d'autonomie » :

MP1 : D'accord donc quand tu fais euh, aujourd'hui quand tu mets jogging d'écriture que tu es avec les GS, tu sais grâce à tout ça qu'ils ont pas besoin de toi ok

ZK-B78 : Et ça a été le cas, je trouve

MP2 : Oui euh...

ZK-B79 : Ils ont pas eu besoin de moi

MP3 : Enfin euh, j'ai l'impression que tu me demandes mon euh...ma validation ?

ZK-B80 : Non mais à moment donné aussi moi je trouve qu'ils ont pas eu besoin de moi du tout quoi

MP4 : hum ok

Nous cherchons à rendre explicite que nous ressentons une demande de validation (MP3). Nous poursuivons dans l'accueil de ce que Zoé a à nous dire du changement d'activité :

ZK-B81 : Et quand je finis avec les GS, j leur dis on range tout et on y va, c'qui était difficile au début le rangement, et se mettre prêt à travailler, et ce qui va de mieux en mieux

MP5 : hum hum ok

ZK-B82 : Le changement d'activité

MP6 : Alors vas-y tu peux m'en dire plus sur ça ? tu dis ce qui était difficile au début...

ZK-B83 : Ben jusqu'à y a pas si longtemps, c'était, ils sont en autonomie,

MP7 : ouais

ZK-B84 : Ils sont là dans leur dessin, dans leur jeu, et quand je leur annonce on... euh...j'arrive dans... j'arrive euh, rangez tout soyez à votre place, sortez l'ardoise

MP8 : Comme ce que tu as dit ce matin ?

ZK-B85 : Comme ce que j'ai dit ce matin, ben là avant fallait euh... Moi j'arrivais ils étaient pas du tout prêts alors que là je suis arrivée, ils étaient quasiment bons. Sauf,

souvent j'ai Nathanaël qui est un garçon très dispersé donc il va euh, ça va être compliqué pour lui de se cadrer il va falloir un p'tit temps de plus que les autres

MP9 : Ok

Nous comprenons ainsi que Zoé accorde une importance particulière au timing du changement d'activité dans son aspect synchronisation.

De même, certaines occasions de **mouvement** des élèves sont citées comme pouvant être en lien avec des moments limites. Zoé relève la mise en rang (A81, A82, A89, A98, B116), les circulations ou les mouvements des élèves (A31, A46, A90, B85, B148, B149, B167, B174).

Les moments limites sont aussi associés à certaines plages horaires de l'emploi du temps : **les fins de matinée** (A5, A7, A78, B4, B98), les **vendredis** (A77) et **après les récréations** (B12, B113, B133, B134).

4-1.4 Ce que fait Zoé, ce qu'elle cherche à faire

Les deux entretiens ethnographiques nous ont permis de relever une certaine constance autant dans l'activité de Zoé que dans ses préoccupations.

Dans ces moments limites pour l'équilibre classe, Zoé « se pose » avec ou sans les élèves, comme pour mettre la vie de la classe en pause : « *Après souvent quand c'est comme ça je me pose, j'attends, et ils reviennent assez facilement* » (ZK-A17). Cette action de « se poser » se traduit souvent par l'acte de s'asseoir effectivement (A113, A22, A89, B133, A75, A17). Elle s'assoit elle-même ou fait assoir un ou des élèves. Elle peut aussi s'asseoir en cercle avec toute la classe.

Cette pause met en valeur un temps d'attente (A17, A49, A82, A89, A98, A113) : « *[...] la mise en rang, avant la récré, ou avant la sortie, parce qu'ils se retrouvent à deux, ils discutent, alors faut attendre. Après je prends toujours, je perds du temps à attendre que tout le monde soit silencieux avant de sortir, euh, avant de rentrer* » (ZK-A82)

Zoé s'arrête afin de leur laisser du temps (A67, A82, A113, A117, B133) : « *Je leur laisse le temps, souvent je m'assois j'attends qu'ils se calment, je les reprends par leur prénom doucement* » (ZK-A113). Cette préoccupation est souvent mise en avant pour certains élèves en particulier, comme Gabriel et Nathanaël.

Ce temps d'attente constitue une interruption volontaire de l'activité enseignement-apprentissage afin d'obtenir notamment le silence (A82, A89). Cette attente permet de laisser le temps à tous les élèves qui sont « partis » de se reconnecter avec l'activité de la classe. Cette

connexion peut s'opérer par le regard des élèves qui croise alors celui de Zoé (A10, A11, A23, A45, A46). Elle peut aussi permettre une mise en ordre du matériel (trousse A12, casier etc.). De façon générale, cette attente semble être mise au service de la concentration des élèves (A47, A67, A112).

En résumé, lors les moment limites pour l'équilibre classe, Zoé provoque un temps d'arrêt et l'attente qui suit constitue un espace-temps en dehors de l'activité enseignement apprentissage. Ce temps d'attente permet aux élèves de « *revenir* », de reprendre une posture d'élève (A 47, A117). Il leur permet de se « reprendre », de remettre en ordre leurs affaires autant que leur position corporelle.

Cette préoccupation de voir les élèves retrouver une posture d'élève qu'ils auraient donc perdue conduit Zoé à s'arrêter. Elle espère ainsi stopper des comportements d'élèves qui ne correspondent pas à ses attentes. **S'arrêter et laisser le temps** aux élèves sont les fondations de son action dans ces moments-là.

4-1.5 Deux particularités

Pour terminer cette première série de résultats qui intéressent notre recherche, nous avons relevé deux particularités. Dans un premier temps, nous n'avons pas pensé qu'elles possédaient un relief particulier. Elles n'avaient donc pas leur place dans cette section. Nous avons finalement choisi de les faire apparaître ici dans un souci de rigueur méthodologique de production des données issues de notre terrain de recherche. Ces deux particularités prennent en effet une importance nouvelle quand on associe ces résultats des entretiens aux observations menées dans cette classe.

Ainsi, lors de l'analyse thématique et sémantique des entretiens, nous n'avons pas vu en quoi ces deux résultats pouvaient avoir leur place ici car il n'y avait rien de vraiment saillant. Il n'y avait pas vraiment non plus de surprise pour nous, enseignant puis formateur devenu chercheur le temps de cette enquête. Cependant nous nous étions imposé d'être en mesure de pouvoir rendre explicite les choix des résultats présents dans cette section. Il s'est agi pour nous au cours du travail de présenter ces choix à un tiers profane. Lors de la préparation de cet exposé, nous avons décidé qu'il n'était pas pertinent d'écarter des résultats issus d'entretiens ethnographiques quand les observations menées sur le terrain pouvaient confirmer une richesse potentielle pour notre réflexion.

Ainsi, nous avons remarqué que **seuls quelques élèves** étaient nommés par Zoé dans les entretiens. Nous avons comptabilisé les citations des prénoms des élèves en lien avec les moments limites pour l'équilibre classe :

Prénom	Citations	Illustrations
Nathanaël	12	ZK-B85 : [...] Sauf, souvent j'ai Nathanaël qui est un garçon très dispersé donc il va euh, ça va être compliqué pour lui de se cadrer il va falloir un p'tit temps de plus que les autres
Hugo	8	ZK-A98 : [...] Hugo qui est assez virulent, qui va parler assez fort dans le rang, Hugo euh ben il va tout de suite s'énerver, ben je leur demande de pas s'énerver, de ... Et d'attendre de patienter quelques secondes, que ça redescende
Edouard	4	Z86 : Là Edouard est en train de bouger à droite à gauche donc j'attends qu'ils puissent regarder. Edouard est un peu pareil que Nathanaël
Esteban	1	ZK-A61 : [...] j'ai Edouard et Esteban aussi qui vont être plus vite euh, ils sont quand même tous bien euh, vite distraits mais euh...
Gabriel	1	ZK-A31 : Ce geste je sais pareille Gabriel, dès qu'il a fini ou quelque chose il va s'élever
Luna	1	ZK-A67 : [...] Nathanaël va mettre plus de temps à se reconcentrer, se reconcentrer), à être prêt que Luna,

Tableau 1 : Elèves cités dans les deux entretiens au sujet des situations limites

C'est principalement Nathanaël et Hugo qui sont cités dans ces entretiens. Edouard l'est aussi dans une moindre mesure. Il sera précisé de plus lors de l'auto confrontation que « *Edouard est un peu pareil que Nathanaël* ».

Si dans un premier temps nous avons remarqué que le seuil pour qualifier des situations limites en classe 1 ou 2 était lié au nombre d'élèves concernés, considérés indifféremment les uns des autres, nous constatons ici que chaque élève est considéré individuellement. Nous pouvons avancer que chaque élève n'a pas le même poids interactionnel dans ce que dit Zoé des moments limites pour l'équilibre classe.

Enfin, il nous est apparu dans les entretiens et les observations que les salles 2 et 3 étaient utilisées en lien avec ces moments limites. Le silence pour entrer en classe le matin et après la récréation se fait au seuil de la salle 3. Voici trois extraits du journal d'ethnographe. L'évolution de leur contenu concerne l'utilisation des salles deux et trois, pour l'entrée en classe. Au départ, cette entrée est décrite comme seulement « silencieuse ».

- « *Je vais m'installer dans la classe avant l'entrée des élèves afin d'être déjà prêt pour prendre des notes. L'entrée se fait en silence dans cette classe lumineuse.* » (Extrait du journal – 15 octobre 2019)

- « *Je vois les élèves arriver du fond de l'aile du bâtiment. Ils traversent successivement deux salles et entrent dans la classe. Zoé donne une consigne rapide et ressort dans la pièce voisine pour « régler quelque chose avec H. ». Les élèves me regardent, me sourient. Ils vont à leur place, calmement, presque sans bruit. L'ambiance est détendue.* » (Extrait du journal – 5 décembre 2019)

- « *Le rang est très silencieux, ils sont rangés deux par deux. J'entends et je vois une attente. Ça parle à voix basse. Les cordes vocales ne vibrent pas, il y a très peu de mouvement. Je suis en salle de classe et j'observe cela pour la troisième fois. Cela me fait penser à un passage dans un sas. Les élèves se rangent, puis attendent en silence avant de traverser en silence les salles 3 et 2, jusqu'à la salle de classe.* » (Extrait du journal – 26 février 2020)

Nous avons dans le même temps été un peu plus chaque fois en immersion dans la culture de Zoé pour comprendre ces moments limites pour l'équilibre classe. Nous pensons qu'il peut exister une corrélation entre cette attention particulière aux lieux « hors la classe » et notre compréhension des préoccupations de Zoé dans les moments limites de classe 1 ou 2. Rappelons qu'il s'agit pour Zoé dans ces moments-là de s'arrêter et attendre sur fond de la préoccupation « laisser le temps aux élèves ».

Le seuil de la salle 3 est l'endroit où a lieu l'attente du silence qui précède la traversée des salles 3 et 2 de façon ordonnée et silencieuse. Il existe visiblement un lien entre ce rituel de mise en ordre avant l'entrée et le « s'arrêter et attendre » correspondant à la préoccupation « Laisser le temps aux élèves » lors des moments de classe 1 ou 2.

De plus, ces deux salles sont utilisées pour discuter avant d'entrer en classe. Cela peut être pour « régler » quelque chose avec Hugo : « *Oui j'ai vu dans le rang qu'Hugo était euh... Rouge écarlate et euh... Les poings serrés, donc je l'ai pris tout seul là, et c'est pour ça que je l'ai pris tout seul* » (ZK-B116).

La discussion peut être aussi collective. Elle est alors provoquée dans l'attente d'un retour au calme : « *Donc y a le système de... Je sais pas comment on fait (voix plus basse). On discute, si paremple souvent c'est à la récré, ils, ça s'énerve beaucoup, ça s'énerve, donc on va prendre un temps euh... ça m'est déjà arrivé deux fois depuis le début de la période euh... Où on s'assoit tous dans la garderie, et on discute, pourquoi ça s'énerve en récré. Qu'est-ce qu'il se passe pour euh...* » (ZK-B133)

Dans l'extrait de l'entretien qui suit, il nous semble que le lien est très explicite, entre ce moment hors la classe et les moments limites que nous étudions :

ZK-B138 : Après en classe, souvent quand je vois que ça s'énerve, là par contre, je vais couper court et...

MP : Et pourquoi tu fais une différence entre la classe et cette salle là ?

ZK-B139 : Je trouve ça plus facile quand je les ai tous, ils sont tous ensemble là, alors que là bas ils sont à leurs chaises, ya les grandes sections derrière, je trouve, chais pas,

MP : Non non mais

ZK-B140 : ya pas de place, non je trouve ça plus facile de discuter là-bas

MP : C'est une vraie question

ZK-B141 : oui, non euh... Je me sens plus à l'aise là bas tous assis et...

MP : T'es plus à l'aise, c'est plus facile pour toi parce qu'ils sont tous assis tu dis ?

ZK-B142 : Oui, y a pas de trousse de trucs à toucher de...

MP : Y a pas d'objets,

ZK-B143 : rien à r'garder, si y a des choses à r'garder mais ils sont là quoi

MP : Oui, et tu les sens qu'ils sont...

ZK-B144 : Ouais

MP : ..Là et du coup pour toi c'est plus facile ? Dans le sens, c'est plus facile à animer ?

ZK-B145 : Oui

MP : C'est ça ? Ok.

ZK-B146 : Ils s'voient bien tous, j'trouve ça euh...

Il y est question du matériel qui ne gêne pas car il est absent. Le regard des élèves est évoqué comme allant dans la bonne direction du fait que tous sont assis en cercle, y compris la maitresse. Cet environnement hors de la classe lui permet d'agir différemment : « *Après en classe, souvent quand je vois que ça s'énerve, là par contre, je vais couper court* » (ZK-B138). Alors qu'en classe elle va stopper rapidement un emballement des élèves, elle peut mener dans ces deux salles une discussion collective ou parler individuellement avec un élève pour « faire baisser la pression » (B117), les « canaliser » ou les « calmer » (B131). Il est à noter que la discussion se fait dans une certaine mesure : « *J'essaye de leur... Pour euh... On discute, après j'essaye de, trop discuter ça marche pas* » (ZK-B132)

Ce lieu hors classe accueille quelque chose de différent dans l'activité de Zoé. Il permet par là même de comprendre comment cela se passe en classe. Un lieu différent permet-il finalement d'actualiser des préoccupations différentes ? Ou permet-il de d'actualiser différemment les mêmes préoccupations ? Ce lieu permet de soustraire un élève au regard des autres pour le mettre sur un travail. Il est aussi le lieu pour une « discussion », une réprimande, voire un accompagnement à « faire baisser la pression ». Il permet ainsi des interactions privées dans un espace public. Le contenu seul est privé car l'interaction en elle-même est connue des autres élèves. Cela interroge la relation interpersonnelle avec un membre du groupe, devant le groupe.

4-1.6 Synthèse de cette première série de résultats

La première perception des moments limite pour l'équilibre classe est **connotée plutôt négativement**. Le moment limite est en effet associé à un risque de « débordement ». Les entretiens et données ethnographiques nous ont permis de dégager quelques caractéristiques de ces moments particuliers de la classe du point de vue de Zoé.

Deux classes de moments limites apparaissent. Il y a ceux que nous avons indiqués appartenir à la classe 2 et qu'il faut éviter. Ils semblent effectivement correspondre à un débordement ou à une perte de classe et rien n'est dit précisément à leur sujet.

Certains indicateurs que Zoé prélève dans le comportement des élèves sont caractéristiques des moments limites selon elle. Un comportement spécifique peut indiquer à Zoé que s'ouvre une période à risques sans pour autant déterminer la classe du moment limite. Le passage en classe 2 est corrélatif d'une quantité d'élèves concernés par un/des comportements spécifiques.

Ces indicateurs permettent à Zoé d'évaluer **la concentration/déconcentration** des élèves mais leur **qualité/quantité d'écoute**. De même, la façon d'utiliser **le matériel** et la présence de matériel en lui-même est un indice pertinent pour Zoé.

Toutes ces marques, tous ces signes détectés dans l'activité des élèves dessinent en creux **l'existence d'un ailleurs** vers lequel les élèves partent. Ils semblent souvent en quelques sortes trahis par **leurs regards** qui, dans celui de Zoé, ne témoignent pas d'une « vraie » présence quand ils sont effectivement partis.

Toutes les plages horaires ne se valent pas comme terreau pour voir naître ces moments. En plus des **temps situés en limite** (les fins de matinée, les fins de semaine), **les retours de récréations** sont mentionnés comme particulièrement propices aux déséquilibres. De même, les moments de l'activité caractérisés par **les changements** (d'activité, de support etc.) ou **le**

mouvement (la mise en rang par exemple) sont également considérés comme plus facilement limites pour l'équilibre classe.

Dans l'activité de Zoé lors de ces passages particuliers pour la vie de la classe, se dégagent deux solides constantes. D'une part il s'agit pour elle de **s'arrêter et d'arrêter par là-même l'activité d'enseignement/apprentissage** dans son ensemble. D'autre part sa préoccupation est de **laisser du temps aux élèves** concernés pour revenir de cet ailleurs et prendre à nouveau une posture adéquate²⁷.

Enfin, deux résultats émergent en filigrane de ces données ethnographiques.

Tous les élèves de la classe n'ont pas le même poids interactionnel. Dans les entretiens en relation avec ces moments limites **deux élèves ont significativement été plus cités** comme étant des participants actifs.

Pour finir, les lieux « hors classe » et les temps en limite du temps scolaire sans être vraiment ni hors du temps scolaire ni véritablement en dehors d'un lieu d'activité scolaire (seuil d'entrée en classe, retour de récréation, retour des « ateliers », salles adjacentes à la salle de classe) apparaissent comme **des espaces/temps particuliers**. Ils ne sont pas cités comme des moments limites en soi mais ils entretiennent un lien singulier avec les préoccupations que Zoé a dans les moments limites.

²⁷ Nous n'avons pas interrogé Zoé au sujet de la posture d'élève qu'elle attend, en général. D'une part nous avons la crainte que cette question produise un effet de justification que nous souhaitons éviter. D'autre part, nous pensons que les attentes des enseignants concernant les postures des élèves changent en fonction de paramètres multiples. Difficile alors de poser la question en général alors que nous aurions eu la propension d'en savoir plus, avec le risque de devenir intrusif.

4-2. Résultats issus de l'analyse de « cours d'action »

Nous proposons ici les résultats concernant l'étude d'un moment limite pour l'équilibre classe du point de vue de Zoé. Le moment a été sélectionné par elle juste après son activité.

4-2.1 Comment sélectionner le moment à étudier ?

Le 26 février 2020, nous avons donc filmé la classe de Zoé afin de pouvoir avoir accès au cours d'expérience d'une entrante dans le métier lors de ces moments particuliers de la classe. Après une matinée de classe, Zoé nous a indiqué qu'il y avait eu deux moments limites et elle les a situés précisément.

Pour cette première étude, il nous a semblé pertinent **de choisir le moment limite qui n'était pas celui repéré en fin de matinée par Zoé**. De cette manière, nous pouvions étudier un moment qui serait limite pour des raisons inconnues mais à explorer alors qu'un moment en fin de matinée nous semblait pouvoir être déjà limite en soi du fait de sa plage horaire identifiée par Zoé comme un moment souvent difficile dans son activité. C'est en effet ce qui était apparu dans les entretiens exploratoires que nous avons menés : les plages horaires en limite du temps scolaire semblent identifiées par les débutants avec lesquels j'ai pu m'entretenir comme des temps propices aux déséquilibres.

Mieux valait investir une séquence plus « neutre » dans l'emploi du temps. Si tant est qu'une telle séquence puisse exister. Qu'elle soit en début de journée, avant de partir en récréation ou en rentrant de récréation, avant le repas ou pendant la digestion, au retour des vacances ou juste après, nous pouvons considérer qu'il est illusoire d'imaginer un timing pour l'activité enseignement/apprentissage qui ne soit pas influencé par les rythmes et *tempi* imposés par la forme scolaire traditionnelle. Nous ne souhaitons pas étudier en quoi les plages horaires en limites du temps scolaire constituent un terreau fertile pour les déséquilibres dans l'activité des débutants. Aussi le passage identifié par Zoé et retenu pour cette étude de cas est un moment de classe du 26 février 2020 qui débute vers 10h30 dans cette classe de GS CP CE1 de l'école de Courniou.

Les GS sont sortis de la classe un peu plus tôt pour faire un atelier sur le goût avec les élèves de PS et MS dans l'autre classe de cette école. L'élève de CP est en salle 2 pour un travail en autonomie sur ordinateur.

Zoé a initié un travail en binôme avec ses élèves de CE1 avec qui elle travaille à ce moment-là de la matinée. Ils sont sept. Zoé forme un binôme avec Léa.

« Je veux que vous me découpiez les étiquettes et que vous me mettiez les déterminants avec les noms » (Zoé à 9min29s de l'enregistrement). Il s'agit donc de chercher des associations de déterminants et de noms. Le travail de groupe commence.

Zoé me dira que le moment limite commence à la mise en commun de ce travail en binôme.

La « mise en commun » est une phase bien identifiée par les enseignants. Elle correspond au moment de l'activité où il s'agit pour les élèves de partager tout ou partie de son travail avec le reste du groupe selon des modalités qui peuvent varier en fonction de paramètres divers. Cette mise en commun est souvent l'occasion d'une « correction » qui institue alors les bonnes réponses et souligne les écarts à la norme.

Je repère ce moment et le propose en auto confrontation. Le choix de son début est donc fondé sur une entente implicite de ce qu'est une « mise en commun ». Nous aurions pu faire commencer la vidéo au moment où effectivement les élèves commencent à donner oralement le résultat de leur recherche à la demande de Zoé. Seulement, il nous semblé pertinent de proposer le visionnage quelques minutes en amont du recueil des réponses. De l'extérieur, cette mise en commun n'a pas été programmée et annoncée aux élèves en amont du travail comme devant débiter à une heure précise. Nous pensons alors que la décision de la faire débiter peut faire partie d'une séquence qui prend sa source un peu plus tôt dans l'activité de Zoé.

Nous avons donc décidé de proposer la fin du travail de recherche pour le début de cette remise en situation.

4-2.2 Dynamique du cours d'expérience de Zoé pendant le moment limite

Le protocole d'analyse décrit dans la section de ce mémoire qui lui est consacrée nous permet d'accéder à une partie de l'activité depuis le point de vue de Zoé et de ce qui fait sens pour elle. Le tableau qui résulte de ce travail d'analyse donne à voir la dynamique du cours d'expérience de Zoé pendant ce moment limite qu'elle a identifié dans son activité. Avant de le présenter en annexe (tableau 2, p.86) dans son intégralité, nous allons exposer ici les thèmes significatifs des préoccupations de Zoé tels qu'ils apparaissent chronologiquement.

4-2.2A : Deux premiers aspects saillants qui vont s'avérer essentiels

Les premiers signes révèlent ce que Zoé prend en compte pour le début l'épisode. Ces aspects resteront saillants tout au long de ce moment-limite. D'une part, Zoé prend en compte **l'activité d'un binôme en particulier formé par Nathanaël et Hugo**. Elle cherche ici à leur montrer que « *leur comportement est fatiguant* ». D'autre part, l'aspect « **travail** » des élèves est d'ores

et déjà présent selon une considération qui pondère le désagrément qu'elle semble subir (comportement fatiguant).

n°U		Unités élémentaires	Séquences
1	21 : 42	Constata que N et H que ont beaucoup « ricané » cette journée.	Signifier à N et H que leur comportement est fatiguant
2	21 : 59	Considérant que N et H rient trop, Z souffle	
3	22 : 00	Le travail est fait malgré tout	Malgré tout le travail est fait par ce binôme récemment formé
4	22 : 00	Alors que N a généralement du mal à travailler en groupe	

Malgré le comportement de Hugo et Nathanaël pendant ce temps de recherche, Zoé souligne que le travail demandé est fait. Elle relève aussi que ce binôme n'a été formé que récemment : « ça fait que depuis lundi qu'ils sont à côté » (Z8). Cela peut sous-entendre qu'ils n'ont peut-être pas une habitude travail en commun et que cela représente une forme de handicap *a priori*. De plus Nathanaël a des difficultés à travailler avec d'autres élèves (Z19 à Z24).

Ainsi, Zoé reconnaît des progrès pour les élèves de ce binôme. Cette reconnaissance positive semble comme contrebalancer une certaine fatigue qu'elle exprime à l'instant *t* de cette matinée mais qui s'inscrit dans une histoire en cours. Nous avons en effet remarqué que ces deux élèves étaient les plus cités lors des entretiens en lien avec ces moments limites.

Nous pouvons résumer cet enchaînement de séquence dans l'activité de Zoé de la façon suivante : S'il est vrai que leur comportement est fatiguant, il faut quand même créditer l'activité de ce binôme de deux faits positifs : le travail demandé est *malgré tout* réalisé et des progrès peuvent être pointés pour ce binôme.

4-2.2B : Une surprise en relation avec les savoirs en jeu dans l'activité

La suite de l'épisode est marquée par une surprise : « Ah, je pensais pas du tout qu'ils allaient me sortir ça ! » (Z26). Les élèves travaillent en binôme à la recherche d'associations de déterminants et de noms mais dans la liste proposée prennent place deux pronoms personnels (il et elle) et un nom qui peut aussi être un verbe (peigne). Zoé est assise sur la table de Esteban et Eva. Elle interagit avec eux au sujet du travail d'association qu'ils sont en train de faire quand Esteban propose « Il peigne ».

n°U		Unités élémentaires	Séquence
5	22 : 07	Surprise de voir « il peigne » (PP + V) alors que le travail prévu est sur Dét + Nom	Surprise de voir un participe passé/verbe alors que c'est déterminant/nom qui est attendu

Face à cette surprise, Zoé avait déclaré dans un premier temps avoir été « *un peu bloquée parce que je n'avais pas du tout réfléchi au 'il peigne'* ».

La suite de son activité visible consiste à conduire un court échange de questions réponses autour de cette association imprévue par elle²⁸. Quand Esteban trouve que ce mot est un verbe s'il est associé à un pronom personnel, alors l'échange se termine. Ensuite, elle dit dans le même mouvement à tous que « Allez, la minute est passée ! ».

La nouvelle séquence qui s'ouvre coïncide donc avec la fin de ce court épisode qui voit se résoudre cette difficulté pour réaliser l'activité demandée.

4-2.2C : Une attente courte mais significative

Zoé se déplace et s'assoit « *tranquillement pour que eux aient le temps de se préparer tranquillement* ». Pendant cette séquence elle attend une mise en ordre du matériel. Elle attend aussi que les élèves « se calment ». Elle porte une attention particulière aux regards de certains élèves. Elle attend que Hugo et Nathanaël la regarde pour commencer.

n°U		Unités élémentaires	Séquence
6	22 : 40	« J'ai pas de minuteur encore »	Attente pour commencer la « mise en commun »
7	22 : 47	Laisser le temps aux élèves de se préparer à la mise en commun	
8	22 : 50	Regard insistant vers N et H	
9	22 : 57	Rangement du livre	
10	23 : 02	Attente que N et H se calment et la regardent	
11	23 : 07	Quand N arrête de gesticuler et regarde Z, elle lance le début	
12	23 : 09	Z se met en retrait	

Cette attente globalement silencieuse est un temps pour permettre aux élèves de « *changer de posture* » (Z39). Zoé est attentive aux mouvements des corps des élèves et aux signes qui peuvent lui faire penser qu'ils ne sont pas prêts pour la nouvelle phase de travail qu'elle s'apprête à ouvrir. Elle souhaite aussi se « *mettre en retrait* » (Z39 et Z50) comme pour libérer

²⁸ Nous pouvons imaginer que le concepteur de l'exercice a fort probablement inséré volontairement ce nom/verbe dans un objectif didactique de reconnaissance des classes de mot.

l'espace et traduire ainsi géographiquement sa préoccupation : « [...] *Et comme je voulais que ça soit plutôt eux qui travaillent que moi on va dire, même si c'est eux qui ont travaillé avant, [...]* » (Z39).

Nous pouvons voir que Zoé donne un sens particulier à ce temps : c'est un temps de préparation au travail, en l'occurrence différent de celui que les élèves viennent de vivre. Elle souhaite que chacun puisse se préparer « tranquillement » à une nouvelle posture. Nous remarquons que Zoé fait un lien entre sa mise en retrait de l'espace devant le tableau et sa volonté que ce soit plutôt ses élèves qui travaillent qu'elle.

Nous pouvons aussi relever que l'activité de Nathanaël et Hugo²⁹ est toujours bien présente dans ce que Zoé prend en compte dans son couplage structurel. Les signes de cette séquence sont liés pour moitié avec leur activité. Zoé appréhende cette activité par le son et les mouvements qu'ils produisent. C'est d'ailleurs quand ces deux élèves en particulier l'ont regardée qu'elle sollicite les élèves : « *Premier assemblage, qui me propose quelque chose ?* ».

Plusieurs élèves lèvent le doigt, c'est Nathanaël qu'elle interroge.

4-2.2D : « Je me dis : ah ben mince, il me ressort ça en premier » (Z52)

En auto confrontation, Zoé rit à cette nouvelle proposition de « peigne » en tant que verbe, associé à « elle/il » dans la réponse de Nathanaël. Une répétition qui en même temps qu'elle crée un petit effet comique est retenue comme ayant du sens pour Zoé. Il faut « régler » ce point soulevé à nouveau par Nathanaël car finalement beaucoup d'élèves ont aussi trouvé cette association (Z55).

n°U		Unités élémentaires	Séquence
13	23 : 11	Nouvelle surprise en lien avec UE 5 « Ca ressort »	On va traiter cette association que je n'avais pas prévue
14	23 : 47	Passage à l'écrit au tableau « On va l'écrire »	
15		« On dévie »	
16		Mais ça concerne tous les élèves	

Cette séquence actualise la préoccupation de ne pas simplement rejeter cette association sans en dire plus : « *Pas juste de dire 'il peigne' et on passe à autre chose, je voulais quand même qu'ils voient que... Enfin peut être que, j'aurais peut-être pas dû mais...* » (Z63)

²⁹ Cette activité semble plutôt être considérée comme l'activité d'un binôme jusqu'à présent. Il semblerait que les activités de ces deux élèves ne sont prises en compte individuellement qu'à certains moments. Cela est peut-être dû au fait qu'ils travaillent en binôme.

On peut voir que Zoé n'est pas sûre *a posteriori* du choix qu'elle a fait. Elle a souhaité expliquer ou en tout cas faire comprendre aux élèves que « Il peigne » ne pouvait pas être une réponse pour une association déterminant/nom. Cela lui fait penser qu'elle dévie d'une voie vers laquelle elle souhaite revenir dès que cette question sera réglée.

Ce doute au sujet de son choix et le lexique employé pour parler de cette séquence (*c'est un peu une parenthèse de la leçon -Z60, on règle ce « il peigne » -Z80*) font apparaître cette séquence comme un moment hors du temps.

Nous pourrions presque dire « hors du temps prévu » car Zoé n'avait pas réfléchi à cette association en amont. Ce « Il peigne » commence par apparaître chez un binôme pendant la phase de recherche pour finalement arriver au premier plan de cette mise en commun.

Pour Zoé, il semblerait qu'elle n'a presque pas le choix de laisser cette association de côté sans justifier son rejet par le savoir savant, d'autant plus que presque tous les élèves sont concernés :

« Et faut quand même qu'on, vu que c'est une question que tous m'ont posée, il faut qu'on le règle, y a que Luna et Edouard qui l'avaient pas vu, même Léa l'avait vu le 'il peigne' » (Z55)

Elle va ainsi envoyer Nathanaël au tableau afficher les grandes étiquettes dans le souci que tous puissent voir, y compris elle-même.

Cette séquence prend fin quand Esteban donne la réponse à la question posée :

Esteban (chuchoté) : le verbe

Z : Esteban ?

Esteban (plus fort) : C'est le verbe

Z : C'est le verbe ! (appuyé)

Pendant cette séquence Zoé n'a pas signalé les interactions souvent fugaces qu'elle a avec Hugo et/ou Nathanaël comme faisant signe pour elle. Nous pensons néanmoins qu'elles ont un lien avec la séquence suivante.

4-2.2E : L'activité de Hugo et Nathanaël revient au premier plan

Lors de ces trois dernières séquences, ce sont ces deux élèves qui attirent l'attention de la maitresse. Six des huit derniers signes de ce moment limite sont consacrés à eux dans le couplage structurel de Zoé. Qu'il s'agisse de poser la limite de la « dernière fois » ou qu'il

s'agisse de leur intimer par le regard d'arrêter de bouger, il semble que leur activité draine vers eux les interactions de la maîtresse qui font signe pour elle.

n°U		Unités élémentaires	Séquences
17	25 : 20	Dernière fois ! adressé à N et H	Je ne veux plus devoir m'interrompre à cause de vous deux
18	25 : 37	Demande à N de poser les ciseaux	
19	26 : 08	Ils sont fatigués	Ils sont fatigués mais c'est une opportunité alors on continue
20		Même Luna mais on continue quand même	
21	27 : 23	Regard vers N et H pour qu'ils arrêtent de bouger	Contrôle et sanctions de N et H
22	27 : 45	Regard vers Edouard pour qu'il arrête de bouger (« Edouard est un peu pareil que N »)	
23	29 : 07	« Hugo une remarque »	
24	29 : 40	« Nathanaël, une remarque »	

On remarque néanmoins l'appréciation générale de l'état de fatigue que Zoé attribue à l'ensemble de ses élèves.

Les signes 17 et 18 témoignent d'abord d'une volonté de signifier à Nathanaël et Hugo par des mots qu'ils doivent arrêter de faire certaines choses. Zoé dira en auto confrontation qu'elle « *recadre les deux pour qu'ils écoutent* » (Z68).

Même si la réponse a été donnée par Esteban, il apparaît que cette question du verbe n'est pas totalement « réglée » pour Zoé. Au contraire, la réponse d'Esteban ouvre un « *un moment important* » pour elle : « *c'est quand même important qu'ils comprennent que là on sur le verbe et pronom et pas déterminant/nom ...* » (Z67)

Ce rappel à l'ordre est rapidement suivi d'une attention particulière aux signes pouvant traduire un état de fatigue chez les élèves. Zoé reconnaît qu'ils sont en effet fatigués. Elle trouve une explication à cela : « *Et là j'les vois, ils sont fa/ Et j'les voyais c'matin, ils sont fatigués (gestes pour montrer tous les élèves). C'était beaucoup quand même.* » (Z69).

Elle voit cette forme d'affaissement chez eux mais estime qu'elle doit tout de même profiter au maximum de cette plage de travail. L'absence des GS rend l'ambiance plus calme et supprime des facteurs de déconcentration (Z79). Travailler dans ces conditions est une opportunité qu'elle ne se voit pas abandonner alors qu'elle n'est pas arrivée à l'objectif initial de la séance : voir qu'un nom peut avoir plusieurs déterminants.

Cette courte séquence de deux signes se termine en même temps que le traitement de l'association « il peigne ».

Nous remarquons qu'à partir de là, la dernière séquence qui fait signe pour Zoé est consacrée au contrôle et aux sanctions de Nathanaël et Hugo. Elle se déroule sur un tempo plus rapide impulsé par Zoé. Elle ne laisse que peu de temps entre les réponses des élèves et les relances qu'elle leur adresse. Elle dynamise le passage au tableau et stimule ses élèves par des encouragements.

Sa préoccupation d'atteindre l'objectif qu'elle avait fixé pour cette activité est bien présente mais ce qui fait signe concerne la prise en compte de l'activité des deux élèves avec lesquels elle a déjà beaucoup interagi. Elle considère qu'elle a déjà beaucoup averti (Z96, Z102, Z112, Z119) et que c'est « *trop* ».

Finalement, nous constatons que c'est une fois que le problème posé par l'association pronom personnel/verbe est réglé que Zoé sanctionne le comportement de Nathanaël et Hugo. En réalité, elle l'avait déjà sanctionné en leur envoyant des signaux par ses regards répétés et par un soupir manifeste. La sanction qu'elle annonce en fin de ce moment limite s'appuie elle sur une échelle de sanctions symboliques représentées par des couleurs. Il est convenu que lorsque la maitresse fait une « remarque » aux élèves en lien avec une règle de la classe, alors la pince à linge associée à leur nom est déplacée vers une autre couleur située plus bas dans l'échelle. Les photographies des règles de vie et de l'échelle de sanction sont présentes dans les annexes.

4-2.2F : Synthèse : dynamique cours d'expérience de Zoé

Les élèves viennent de réaliser un travail de recherche d'associations de déterminants/noms par groupe de deux. Le moment limite s'ouvre pour Zoé quand débute la « mise en commun » après ce temps de recherche. Plusieurs séquences rythment l'activité de Zoé et sont fortement influencée par deux paramètres : l'activité de Nathanaël et Hugo (qui ont auparavant travaillé en binôme) et le traitement d'une association pronom personnel/verbe que Zoé n'avait pas prévue.

4-2.3 Dynamique du cours d'expérience de Nathanaël et Hugo pendant le moment limite : trois aspects saillants

Dans un premier temps, le protocole d'analyse nous a permis d'accéder à une partie de l'activité depuis le point de vue de Zoé et de ce qui fait sens pour elle. Le tableau 1 donne à voir la dynamique du cours d'expérience de Zoé pendant ce moment limite qu'elle a identifié dans son activité. Nous allons procéder de façon identique pour les élèves de ce binôme. Nous allons

exposer ici les thèmes significatifs des préoccupations de Hugo et Nathanaël tels qu'ils apparaissent chronologiquement :

n°U		Unités élémentaires	Séquences
0		On était trop mort de rire	S'amuser en faisant des associations qui veulent rien dire
1	22 : 45	Fin de l'activité avec les étiquettes	Chercher l'étiquette perdue
2	22 : 58	N cherche partout une étiquette égarée	
3	23 : 00	H participe à la recherche même s'il pense qu'il n'y a pas d'étiquette égarée	
4	23 : 08	Une étiquette en trop : lui trouver une place !	
5	23 : 11	Choisir entre « il » ou « elle » alors que « elle » est en trop	Trouver la réponse à la question posée
6	23 : 40	H : Je disais n'importe quoi	
7	24 : 56	N va au tableau	Passage au tableau
8	25 : 08	Le pantalon qui tombe souvent	
9	27 : 02	Je me penche et j'chuis comme ça	
10	27 : 50	« Sa école »	S'amuser et rire après avoir entendu quelque chose de drôle
11	28 : 12	Badiboubadi bodi	
12	28 : 17	Le canard	
13	29 : 22	Il fait que se balancer !	
14	29 : 36	Nathanël, une remarque !	La sanction de Nathanaël
15	29 : 36	Je regarde les colonnes	

Tableau 3 : Thèmes significatifs préoccupant Hugo et Nathanaël

Pendant ce moment limite, leur activité se découpe en **cinq séquences distinctes**. Nous avons rajouté un premier signe (signe 0) correspondant à la remise en situation que ces deux élèves ont spontanément réalisée en début d'auto confrontation.

Ainsi, avant le moment limite, si l'activité proposée par Zoé est effectivement réalisée par ce binôme, c'est la recherche d'association qui n'ont pas de sens (comme « elle-école », N5) qui occupe ce binôme. Cette préoccupation est complètement en accord avec ce que j'avais pu noter dans mon journal d'ethnographe : « *La fois précédente, j'ai pris Nathanael en entretien individuel à partir des vidéos du matin. J'ai pu apprécier son potentiel fripon (B.- Avec un sens atténué, fam. Enfant enclin à l'espièglerie, à la malice) ou malicieux. J'ai par exemple énormément ri au visionnage de son entretien et je pense bien qu'il prend plaisir à faire rire les autres. C'est exactement ce que je pense qu'il cherche à faire : Hugo lui a adressé quelque chose de drôle (le mime d'avaler tout rond un rebus du découpage [des étiquettes]) et c'est à lui de répondre par quelque chose de drôle à son tour. Manifestement, il ne sera pas celui qui abandonne une enchère burlesque.* » (Extrait du journal, 26 février 2020)

Cette recherche de l'expression qui fait rire s'explique par un court épisode que j'ai pu observer en amont de ce moment limite et pour lequel j'avais déjà relevé ce plaisir de rire : « *[Zoé] fait*

fonctionner une astuce pour vérifier qu'un mot est bien dans la catégorie des verbes, on l'utilise après « je peux... ». Si cela a un sens alors en effet c'est un verbe. Une élève pense qu'il y a un verbe : serviette.

Z : je peux serviette ? avec un sourire

Hugo et Nathanaël rient de bon cœur à cette phrase qui n'a pas de sens. » (Extrait du journal, 26 février 2020)

Le moment limite s'ouvre alors pour Zoé et cinq séquences vont s'enchaîner pour ce binôme. Cette préoccupation de trouver une expression qui fait rire va visiblement se transformer en une simple recherche du rire. Le plaisir de rire est en effet palpable. Même en auto confrontation, ce duo rira comme on peut à cet âge savourer une friandise :

M : Et là vous saviez pourquoi vous riez là ?

N34 {regardant Hugo d'un air entendu} : Ouii, un peu ouais

*H38 : Oui ! Luna : « sa-école » ! Hum ! Hou ou ou ou {gros éclat de rire jouissif}
crrr crrrrr*

N35 : Badiboubadi bodi {en se tapant la joue et en riant, puis regarde H et se marre} hi hihi

M : D'accord

*N36 : Badiboubadi bodi {montre l'écran à H en riant} Regarde !
(Extrait de l'auto confrontation)*

C'est le premier aspect de cette analyse que nous retiendrons ici : **le rire et la recherche du rire semble être une préoccupation de fond** pour ces deux élèves pendant le moment limite. Elle n'est cependant pas exprimée ainsi sur l'ensemble de ces cinq séquences, notamment quand la maîtresse les sollicite directement pour trouver une réponse ou aller au tableau. Cette préoccupation semble alors comme mise en « en veille » le temps de répondre à la demande. Il s'agit ensuite de se saisir d'un prétexte pour l'actualiser à nouveau avec beaucoup de plaisir (Unités d'Expérience 3, 6, 8 à 13)

D'autre part, les séquences issues de ce qui a fait signe pour ces deux élèves présentent une singularité. **Les débuts des séquences correspondent à une interaction avec la maîtresse et pour une fois à une réponse d'élève en lien avec leur préoccupation « rire »**. Ce résultat donne l'impression que l'activité de ce binôme autour de leur préoccupation de fond existe comme en parallèle des autres personnes de la classe sur ce moment limite. En effet, une séquence en succède à une autre seulement quand tout ou partie du binôme est oralement

sollicité par la maitresse ou quand une réponse d'élève est une expression qui n'a pas de sens : « *sa école* ».

Les interactions orales initiées par Zoé structurent l'activité de ce binôme en séquence. Nous constatons cependant que les nombreux regards que Zoé leur envoie ne semblent pas les perturber. De même, la sanction adressée à Hugo n'est pas prise en compte pour elle-même. Elle l'est en corollaire de la sanction donnée un peu plus tard à Nathanaël.

Nous pouvons donc remarquer que si toutes les interactions initiées par Zoé à leur égard ne sont pas prises en compte, **les demandes concernant l'activité scolaire en elle-même semblent réellement faire sens pour ce binôme.**

Ainsi, après avoir analysé le cours d'expérience de la maitresse puis le cours d'expérience des deux élèves qui occupent une partie importante des signes du cours d'expérience de la maitresse, nous allons voir comment ces cours d'expériences s'articulent.

4-2.4 Articulation des cours d'expérience

Nous pensons que les données construites ne nous permettent pas de déterminer finement cette articulation comme Veyrunes et Saury (2009) ont pu le faire dans leur recherche sur la stabilité de l'activité collective. Néanmoins, il nous semble possible de dégager un résultat intéressant pour notre étude.

Les données construites font clairement apparaître des marques de co-détermination dans les activités respectives de Zoé et de ce binôme.

D'une part, la maitresse participe à déterminer l'activité de Nathanaël et Hugo au même titre que tous les autres élèves. Par les demandes qu'elle fait au groupe de CE1 avec qui elle travaille dans l'épisode étudié, elle pose certaines exigences qui contraignent de fait l'activité de chacun des élèves. Cela concerne par exemple la forme du travail pour l'activité scolaire au cœur du moment de vie de classe étudié.

D'autre part, Zoé détermine l'activité de tout ou partie du binôme en leur adressant directement des demandes, comme quand elle choisit Nathanaël pour commencer la mise en commun des trouvailles issues du temps de travail par deux.

Nous avons pu dresser une liste de demandes émanant de Zoé et qui ont eu un impact certain dans la détermination des séquences identifiées dans l'activité du binôme Nathanaël/Hugo.

Consigne pour le travail	Z : Je vais vous donner des petites vous allez vous mettre par deux (Nathanael se tourne vers Hugo, Esteban étend son bras derrière sa voisine) Je vais vous donner des étiquettes (silence, cherche courbée sur la chaise qui est devant le tableau) que vous allez lire ensemble et après vous allez les découper par deux et vous allez essayer (se frotte le nez) de trouver les déterminant qui vont avec les noms.
Blague à partir d'une proposition d'élève	Z : je peux serviette ? (Avec un sourire)
Fin du travail en binôme	Z : Allez, la minute est terminée
Question pour lancer la mise en commun	Z : Premier assemblage, qui me propose quelque chose ? {Nathanël, Léa et Luna lèvent le doigt}
Question pour trouver les natures des mots	Z : Il ou elle peigne. Il et elle c'est quoi comme petit mot ? {Coude gauche sur le genou et tête posée sur la paume de sa main gauche, le regard est dirigé vers la table de Nathanël et Hugo}
Demande à Nathanaël d'aller au tableau	Z {regarde et montre le tableau du doigt} : Viens me... {regarde Nathanaël} Nathanaël, viens me scotcher « il/elle peigne » sur le petit tableau à gauche là..... {N se déplace, fais le tour des bureaux par le grand tour pour se rendre au tableau} Tu pouvais passer par la bas {en lui montrant du doigt l'autre côté}, c'est plus rapide XX
Sanctionne Nathanël d'une remarque	Z : Suivant, Esteban {Esteban se lève, va au tableau, Z prend du scotch sous le tableau, regarde rapidement Esteban arrivé au tableau et jette un regard froid à Nathanël} Nathanël une remarque.

Tableau 4 : Paroles émanant de Zoé et déterminantes pour l'activité du binôme

Ces interactions publiques (que tout le groupe entend) vont faire signe pour ces deux élèves et séquencer leur expérience. Elles vont surtout donner à chaque fois le signal d'une nouvelle séquence pour eux. Nous remarquons en effet que ces interactions déterminent surtout le changement d'une séquence à une autre. Mais une fois ce signal est pris en compte, l'activité du binôme évolue rapidement comme en parallèle de l'activité de la maitresse alors que celle-ci est très orientée vers eux (y compris corporellement).

Dans le même temps, dans le même lieu, l'activité du binôme détermine une partie de l'activité de Zoé. De façon similaire, ce binôme participe au séquençage de l'activité de la maitresse. Il se dégage même une influence manifeste de ces deux élèves en particulier. Dans ce tableau présenté ici dans son ensemble mais simplifié, nous avons mis en relief ce qui fait signe pour Zoé et qui émane de l'activité du duo.

n°U	Unités élémentaires	Séquences
1	Constata que N et H ont beaucoup « ricané » cette journée.	Signifier à N et H que leur comportement est fatiguant
2	Considérant que N et H rient trop, Z souffle	
3	Le travail est fait malgré tout	Malgré tout le travail est fait par ce binôme récemment formé
4	Alors que N a généralement du mal à travailler en groupe	
5	Surprise de voir « il peigne » (PP + V) alors que le travail prévu est sur Dét + Nom	Surprise de voir un participe passé/verbe alors que c'est déterminant/nom qui est attendu
6	« J'ai pas de minuteur encore »	Attente pour commencer la « mise en commun »
7	Laisser le temps aux élèves de se préparer à la mise en commun	
8	Regard insistant vers N et H	
9	Rangement du livre	
10	Attente que N et H se calment et la regardent	
11	Quand N arrête de gesticuler et regarde Z, elle lance le début	
12	Z se met en retrait	
13	Nouvelle surprise en lien avec UE 5 « Ca ressort »	On va traiter cette association que je n'avais pas prévue
14	Passage à l'écrit au tableau « On va l'écrire »	
15	« On dévie »	
16	Mais ça concerne tous les élèves	
17	Dernière fois ! adressé à N et H	Je ne veux plus devoir m'interrompre à cause de vous deux
18	Demande à N de poser les ciseaux	
19	Ils sont fatigués	Ils sont fatigués mais c'est une opportunité alors on continue
20	Même Luna mais on continue quand même	
21	Regard vers N et H pour qu'ils arrêtent de bouger	Contrôle et sanctions de N et H
22	Regard vers Edouard pour qu'il arrête de bouger (« Edouard est un peu pareil que N »)	
23	« Hugo une remarque »	
24	« Nathanël , une remarque »	
25	La leçon avance	Fin du moment sélectionné par Zoé

Tableau 5 (Tableau 2 modifié) : Thèmes significatifs préoccupant Zoé

Sur la totalité du cours d'expérience de Zoé que nous avons réduit aux signes détectés dans l'auto confrontation, il apparaît que plus de la moitié de ce qui fait signe pour elle est lié à tout ou partie de ce binôme (13 signes sur 25).

Nous pouvons ainsi dire que l'influence des uns et des autres n'est pas du tout équivalente dans cette co-détermination réciproque de l'activité. Zoé a une influence sur le séquençage de l'activité de ces deux élèves. Cette influence pourrait finalement se retrouver sur l'ensemble des binômes car elle peut être considérée dans une certaine mesure comme immanente à l'activité d'enseignement en cours. Cette influence apparaît comme au second plan dans

l'activité de ces deux élèves. Là où Zoé détermine seulement le passage d'une séquence à une autre dans l'activité de Nathanaël et Hugo, eux affichent une présence de premier plan dans ce qui fait signe pour Zoé.

De cette différence se dégage une impression de déséquilibre. Nous avons aussi ressenti une forme de décalage. Quelque chose qui pourrait exprimer un contraire de l'expression « être en phase » mais sans pour autant être « déphasé ». Nous avons trivialement noté pendant l'analyse des données : « Ils ne la captent pas ! ».

S'il est effectivement confirmé par les résultats issus de l'analyse du cours d'action des élèves, ce ressenti est né d'une observation extérieure et est nourri par notre expérience de l'enseignement en classe multi niveau. Cette remarque nous permet d'introduire une troisième partie où sera présenté un résultat en lien avec cette expérience.

4-3. Nuance et enrichissement des résultats

Cette recherche nous a fait découvrir le travail d'ethnographe grâce auquel notre regard s'est considérablement modifié. Le mouvement de proximité/distance entretenu par l'observation suivie de la description ethnographique nous a rapidement et régulièrement nourri de tensions qu'il a fallu en premier lieu apprivoiser.

Comme nous l'écrivions précédemment, la proximité avec Zoé du fait de notre expérience en classe unique nous a largement incité à lire son activité depuis notre position. Il nous a fallu accepter cette propension naturelle pour conduire un travail qui assure le primat aux données intrinsèques. Accepter pour accueillir et exploiter nos surprises ou désaccords. Certains résultats peuvent en effet s'enrichir grâce à notre compréhension de l'autre, entrant dans le métier. Cette proximité/distance nous permet d'accéder dans une certaine mesure, à l'écart qui existe entre l'autre, débutant, et nous.

-Nous avons choisi de présenter ici un exemple d'analyse de ce mouvement cognitif.

Nous avons été fort surpris lorsque Zoé a circonscrit le moment limite à ce passage de la mise en commun des trouvailles issus de la recherche en binôme. De notre point de vue, il avait eu lieu plus tôt. Le journal d'ethnographe témoigne de notre surprise à plusieurs reprises face à la façon dont Zoé prend en compte l'activité du binôme constitué par Hugo et Nathanaël.

Nous pensons dès la constitution du binôme que permettre à ce duo de se former le temps d'un travail est en soi une prise de risque : « *Je me demande aussitôt si l'association va fonctionner. Je suis spontanément surpris de ce choix de groupe. Il peut être dicté par l'aspect géographique*

(c'est plus pratique d'associer des élèves déjà assis côte à côte) ou par la volonté de faire l'activité avec Léa car elle a d'importantes difficultés (J'ai déjà entendu parler de cette élève lors des réunions avec les membres du RASED). Je me dis que c'est risqué. J'associe le petit temps de réflexion de Zoé à une mesure de cette prise de risque mais ce n'est peut-être pas le cas. Je suis curieux de voir ce que cela va donner et je note un point d'interrogation dans une panneau triangulaire. » (Extrait du journal, 26 février 2020)

Puis, Nathanaël et Hugo commencent discrètement à s'amuser et à rire. C'est discret mais nous pensons que c'est largement visible par Zoé dans le contexte de ce travail en petit groupe.

« J'ai comme l'impression que ce que ces deux élèves font la perturbe et qu'elle est à l'intérieur d'elle-même, comme à la recherche d'une réponse à leur apporter, ou à la recherche d'une intervention qu'elle voudrait juste appropriée mesurée, au bon moment, je n'en sais rien. J'ai en tout cas l'impression qu'elle retarde ce moment où elle va devoir leur dire quelque chose parce qu'en effet, ils ont l'air de bien se marrer. » (Extrait du journal, 26 février 2020)

Zoé passe finalement à leur bureau récupérer les rebus du découpage et leur rappelle : *« Maintenant il faut assembler »*. Hugo et Nathanaël reprennent alors les échanges qui les amusent, à la façon dont un feu reprend après qu'on lui a donné un peu plus de tirage. La suite est alors une augmentation progressive de leur activité ludique. Notre surprise croît dans le même temps jusqu'au moment où la mise en commun commence et où ce binôme diminuera très significativement les rires et leur amusement : *« H et N rient abondamment, H fait même du bruit avec sa chaise (21'45). Zoé est en face d'eux mais la tête tournée et penchée vers le travail d'Esteban et Emma (?) Il me semble qu'elle souhaite « fermer les yeux » et les oreilles ! En effet, je me demande ce qui justifie pour elle le fait qu'elle ne réagisse pas, car cela semble en décalage, ou en incohérence apparente avec le niveau d'exigence qu'elle peut avoir sur les corps et les sons dans la classe, avant d'entrer en classe par exemple et ensuite (De ce que j'ai pu en voir lors de mes trois visites) » (Extrait du journal, 26 février 2020)*

Nous pensions alors comme un paradoxe que le moment limite débute pour Zoé au moment où il prend fin de notre point de vue. Comment était-il possible qu'il en soit ainsi ? En réalité cela a du sens quand on s'efforce de redonner le primat au point de vue de Zoé.

Nous avons pu comprendre précédemment que Zoé provoque un arrêt de l'activité en cours quand s'ouvre un moment limite pour l'équilibre classe de son point de vue. S'arrêter et laisser le temps aux élèves de revenir apparaît comme un pilier solide de son action dans ces moments-là. Le travail ethnographique fait apparaître que cet arrêt peut être vécu comme une contrainte

et que c'est une forme de fluidité qui est recherchée par Zoé dans son activité enseignement/apprentissage. Elle nous dira notamment : « *J'arrive à peu près des fois à continuer avec les CE1 paremple un petit qui commence à me dire qu'il a envie d'aller aux toilettes, ben j'arrive à lui dire silencieusement tu peux aller aux toilettes sans interrompre ce qui se passe avec les CE1* » (ZK-A30)

Nous pouvons donc penser que l'importance accordée à la fluidité de l'activité est dans une certaine mesure déterminante : pendant la phase de recherche, Zoé entretient cette fluidité par son activité et ne considère pas que l'activité du binôme est un risque pour l'équilibre classe.

Pendant la mise en commun : « *C'est plus compliqué pour euh en tout cas c'est plus compliqué pour moi* » (Z123). Nous pouvons considérer que lors de cette phase collective, l'activité de ces deux élèves constitue un risque selon elle, bien qu'ils aient largement diminué les manifestations de leurs rire et amusement.

Cela peut apporter une nuance à certains résultats issus des entretiens et de l'auto confrontation. Il se pourrait bien que la recherche d'une forme de fluidité définisse en creux certaines caractéristiques des moments limites pour l'équilibre classe. Nous pouvons en effet penser que cette recherche de fluidité³⁰ nuance à certains endroits la prise en compte de signaux indicateurs d'un moment limite.

Si tel est le cas, nous pourrions avancer comme résultat que la prise de risque est corrélée à cette recherche de fluidité. Autrement dit, si le fait de devoir interrompre l'activité enseignement/apprentissage est perçu comme un pis-aller au regard d'une activité au flux considéré comme harmonieux et sans à-coups, la prise de risque d'une bascule pourrait alors être envisagée comme effectivement en lien avec cette recherche de fluidité.

³⁰ Si elle existe effectivement. Nous l'avons déduite de deux éléments : des arrêts que Zoé provoque dans les moments limites et du fait que ces moments limites semblent liés à des comportements « fatigants » pour Zoé.

5-Discussion

Les résultats de cette étude nous permettent de mieux comprendre l'activité de l'enseignant débutant et des élèves dans une situation limite pour l'équilibre classe. Les résultats de notre étude ethnographique nous ont permis de dessiner les contours de ce que peut être un moment limite du point de vue de cette enseignante. Nous avons pu analyser la dynamique des cours d'expérience d'une enseignante. De même, les résultats nous permettent de comprendre le cours d'expérience de deux élèves dont l'activité est particulièrement significative pour leur enseignante pendant le moment limite pour l'équilibre classe qu'elle a elle-même circonscrit. La mise en regard de ces deux cours d'expérience (de l'enseignante et de deux élèves) nous ont permis de mieux comprendre la notion de co-détermination.

5-1. Plusieurs points de vigilance concernant la méthodologie.

Avant de discuter des résultats, il nous semble indispensable de présenter en préambule les limites que nous avons rencontrées dans la mise en œuvre de la méthode de construction des données.

5-1.1 Travail ethnographique

La découverte de l'ethnographie nous a beaucoup apporté pour cette enquête. Le passage par la description a été à la source de nombreux questionnements phénoménologiques. Azéma, Secheppet et Mottaz citant Passeron parlent de l'ethnographie comme un moyen d'accéder à la compréhension d'une altérité du fait notamment :

« des émotions qu'elle implique et de l'effort intellectuel qu'elle demande – dans un jeu de proximité et de distance, au cours d'une enquête (d'une expérience), en phases, « en spirale », procédant selon plusieurs modes, « qui trouve son point d'impulsion dans les multiples troubles pratiques ou énigmes théoriques qui grèvent la compréhension de l'enquêteur » (Cefaï, 2010, p. 8), qui se nourrit des altérations de soi et des autres, et qui se déploie suivant l'écriture de textes ethnographiques » (Azéma, Secheppet & Mottaz, à paraître, p.9)

Nous pensons que nous avons manqué de temps ou d'occurrences pour parcourir cette « spirale », pour mettre à profit ce mouvement de proximité/distance. La richesse des données produites par ce travail ethnographique ne nous est apparue que tardivement. Nous n'avions pas réalisé à quel point journal, descriptions, notes, recension en tout genre, nous seraient utiles

pour d'une part produire des résultats et pour d'autre part venir en complément ou en lieu et place de failles ou absences du PRCA.

-Nous ne rentrons pas dans les détails de ce constat afin de ne pas alourdir ici le propos. Nous avons néanmoins l'impression *a posteriori* que l'enquête de terrain n'a pas été exploitée au maximum de ce que cette méthode de production des résultats aurait pu donner. Disant cela nous sommes conscients que cette impression se forme en aval du travail et de la réflexion de la recherche et qu'elle est peut-être constitutive d'un déplacement de nos représentations et/ou compétences.

5-1.2 Programme de recherche du cours d'action

Comme précédemment, nous pensons que si notre travail a été rigoureux pour accéder au point de vue des acteurs et leur accorder tout l'espace nécessaire pour dire leur réalité, il n'a en revanche pas été exploité au maximum de ce que nous pouvions en faire. Les questions et relances de l'entretien d'auto confrontation avec l'enseignante n'ont pas permis de documenter suffisamment les signes dans des composantes qui auraient pu nous être utiles.

Cela étant dit, deux questions subsistent sur notre méthode en lien avec notre objet de recherche.

D'une part, nous n'avions pas préparé suffisamment le « contrat » acteur/chercheur pour l'auto confrontation. Nous avons largement improvisé la présentation de cet entretien. Il nous semble que si cela a eu quelques avantages, cela n'a en revanche pas permis de construire des données suffisamment « fines » à certains endroits.

D'autre part, la formulation pour permettre à l'actrice de situer le passage de la classe que nous souhaitons étudier nous a posé problème. Initialement, nous avons retenu une présentation pour décrire les moments limites. Nous l'avons modifiée dans un souci de cohérence après avoir compris la représentation que l'actrice se faisait de ces moments. Il s'agissait de ne pas réduire l'espace de compréhension de l'autre qui allait s'ouvrir à nous. Néanmoins, nous pensons qu'il existe un delta entre « moment limite pour l'équilibre classe » et cette présentation que nous avons utilisée pendant les entretiens. Même si ce delta aurait existé en soi pour n'importe qu'elle recherche, nous estimons que celui qui nous concerne est à interroger. Il est apparu dans l'écart entre le résultat d'une lente définition de notre objet de recherche et la présentation que nous devions en faire à des entrants dans le métier. Formuler un objet de recherche et le traduire ensuite dans des termes compréhensibles pour l'enseignante n'a pas été simple pour nous car nous avons la crainte d'introduire un biais majeur lors de cette étape. Nous n'avons pas trouvé

à ce jour de quoi nous faire évoluer sur ce sujet, aussi nous souhaitons le mentionner ici en accord avec notre conscience éthique.

De ces limites concernant notre étude se dégage pour nous l'impression d'avoir sous utilisé la richesse que peut procurer cet assemblage de méthodes. Néanmoins, nous pensons que certains résultats peuvent trouver un certain intérêt en relation avec notre objet de recherche. Nous allons partager cette discussion en quatre réflexions et nous commencerons par un résultat qui nous apparaît comme un paradoxe.

5-2. Un résultat comme un paradoxe

Notre travail nous a permis d'étudier un moment limite pour l'équilibre classe du point de vue d'une enseignante, dans sa première année de titularisation.

Ce moment limite a débuté lors de la mise en commun après un travail de recherche réalisé par groupe de deux. Il a pris fin à une sorte de carrefour où se sont produits deux événements notables : les sanctions des deux élèves dont l'activité avait été signifiante pour l'enseignante et la fin du traitement d'une réponse inattendue sur les savoirs en jeu dans l'apprentissage proposé.

Avant cela dans les observations participantes, nous avons pu apprécier des traces dans l'activité de Zoé témoignant d'un certain niveau d'exigence sur les productions de sons ou de mouvements émanant des élèves. Cette exigence n'est pas une surprise en soi car elle participe d'une discipline des corps au service d'une ritualisation scolaire :

« L'élève ne doit pas bouger. Il ne peut s'exprimer oralement sans permission ni physiquement. Son corps est éduqué à la norme scolaire où seul l'intellect est valorisé. Toute pulsion corporelle, parfois source d'embarras ou de punition, doit être prohibée et maîtrisée. Le corps doit être discipliné, réglé au rythme des cours et des injonctions éducatives (Garcia, 2000) » (Gaussel, 2018, p5)

En amont du moment limite pour elle, cette enseignante nous apparaît comme significativement moins exigeante dans ce domaine vis-à-vis des deux élèves concernés dans cette étude. Nous pourrions dresser une liste d'hypothèses pouvant expliquer cet état de fait mais ce n'est pas l'objet de la discussion. Nous avons d'ailleurs produit un résultat sur la base des données qui peut expliquer cela (la recherche d'une activité fluide, ou pour le moins d'une activité sans s'interrompre).

L'aspect paradoxal émerge de la dynamique du cours d'expérience de l'enseignante en lien avec la notion de limite : les sanctions (symboliques) tombent en fin du moment limite. Cela pourrait sembler logique en considérant que ces sanctions marquent une limite et participent à refermer cet espace ouvert qu'est le moment limite. Menace de déséquilibre donc sanction.

Or cela ne constitue pas un raisonnement solide selon nous. En cohérence avec ce que nous avons pu comprendre de l'activité de l'enseignante, deux bizarreries émergent de ces sanctions. D'une part, elles sont données à un moment que l'on peut évaluer comme tardif. Du moment où s'ouvre le moment limite jusqu'aux sanctions, l'activité transgressive des deux élèves du point de vue de la règle évoquée a largement diminué (« écouter ses copains et être attentif » Z130). Nous avons l'impression que les élèves ne sont pas sanctionnés au moment où ils auraient pu l'être, moment pour lequel la sanction aurait été l'expression d'une forme de congruence. L'enseignante semble confirmer cette impression en auto confrontation :

M : C'est ce que tu te dis à ce moment-là

Z118 : Oui, je me dis que c'est justifié quoi, que c'est du/

M : Tu te dis que c'est justifié, ok

Z119 : Que c'est du trop, p'tet que c'est limite ridicule par rapport à, mais c'était le plus plus plus du/

(Extrait de l'auto confrontation)

Elle juge que cette sanction est peut-être « *limite ridicule* » en face de ce qui est effectivement sanctionné mais que cela est tout de même juste de son point de vue du fait d'une certaine accumulation, « *le plus plus plus du/* ».

D'autre part, ces deux élèves sanctionnés « à retardement » acceptent la sanction sans en demander la cause alors que c'est pourtant un processus ritualisé dans cette classe (Z100, Z115) que de demander la raison de la sanction si on n'a pas compris pourquoi on est sanctionné. L'enseignante « sait » qu'ils ont compris (Z99, Z116). De plus, nous avons pu voir que ces deux élèves entretiennent une relation particulière avec les moments limites, celui que nous avons étudié et plus généralement.

Comment expliquer ces étrangetés dans le cadre de cette recherche ?

Selon nous ces étrangetés mettent en relief la notion de limite présente dans ce que nous avons appelé le seuil critique de la situation limite pour l'équilibre classe. Les élèves acceptent une sanction qui n'apparaît pourtant pas être synchrone d'une transgression. Elle résulte plutôt d'une répétition de transgressions intervenues en amont et dont ils se seraient rendu plus ou

moins compte puisqu'ils acceptent la sanction sans en demander la raison. L'enseignante a en effet signifié plusieurs fois à ces élèves par le regard et par des mots qu'ils devaient « arrêter ». Cela a pu les aider à « se rendre compte ». Nous avons aussi en tête le passage où nous avons remarqué que ces deux élèves surveillaient du coin de l'œil la maitresse au début de leur activité ludique. Après que celle-ci soit passée prendre les restes du découpage, leurs rires avaient repris de plus belle. Nous pouvons penser que s'apercevant que cette activité ludique dans le groupe n'ayant pas reçu une reconnaissance quelconque (positive ou négative) de l'enseignante, ces deux élèves ont actualisé leur préoccupation première de s'amuser en faisant tomber une partie de l'auto censure qu'ils paraissent avoir mise en place avant le passage de la maitresse. Dans le même temps la maitresse les voit (« *ils ont fait que ricaner toute la journée ces deux-là* » Z3) mais ne dit rien. Les propos de Guérin (2013) nous laissent penser que cette interaction fugace peut avoir du sens dans le cours d'expérience de ces deux élèves :

« À ce sujet, Perrenoud (1996) a montré que les configurations d'activité sont constitutives d'une culture scolaire et regroupent des composants symboliques, matériels et humains en des ensembles structurés et structurants, signifiants et dynamiques. *En fonction de ses préoccupations ici et maintenant l'élève construit donc son monde propre qui est compatible avec son dessein de partager celui du reste du collectif. L'activité de chaque élève s'inscrit ainsi dans le respect de ce qui a été légitimé comme un référent par la classe. Ce modus vivendi de la classe et la pérennité de la configuration peuvent donc être interprétés comme la construction d'une signification partagée à propos de ce qu'il est possible ou non de faire au sein du collectif.* » (p.191)

La maitresse n'ayant pas reconnu leur activité comme transgressive alors qu'elle l'aurait probablement fait en « temps normal », c'est qu'elle ne l'est pas, peuvent se dire ces deux élèves.

Cela se passe pendant le temps de recherche qui n'est pas le moment limite pour l'enseignante. Celui-ci s'ouvre à un changement de configuration de l'activité qui passe d'une phase de recherche par deux à une mise en commun collective. Une attente de l'enseignante est que ses élèves changent notamment de posture pour cette nouvelle phase. Une règle mise en sommeil pendant la phase précédente va se réactiver implicitement : « écouter ses copains et être attentif ».

Nous avons photographié une trace de ce qui correspond à « être attentif » dans l'affichage de la classe :



La demande de l'attention et d'écoute correspond à une mise à l'ordre du corps dans son ensemble. L'enseignant laisse du temps à ses élèves avant de commencer la mise en commun. Elle attend notamment que les corps de ces deux élèves lui signalent qu'ils sont prêts.

Ces deux élèves diminuent alors leur activité ludique mais ne l'arrêtent pas complètement. Certains rires fusent encore et leur corps sont plutôt en mouvement. Cela semble incompatible au sein de cette nouvelle phase collective.

Ainsi, nous pouvons penser que le moment limite déterminé par l'enseignante est à mettre en regard de cette notion de limite inhérente aux différentes phases de l'activité. Le changement de configuration implique une reconfiguration de la façon d'interagir et de se comporter³¹. L'activité de ces deux élèves semble traduire une prise en compte de cette exigence. Néanmoins, ce qui était possible dans la phase de recherche ne l'est plus. Nous pouvons interpréter ce changement comme un déplacement du seuil critique qui permet de déterminer l'ouverture d'un moment limite pour l'équilibre classe.

De notre point de vue, ce résultat n'interroge pas seulement l'aspect explicite ou implicite des règles d'interaction dans une classe. La situation limite pour l'équilibre classe se révèle chainée aux séquences significatives pour les acteurs en amont de la situation. Elle semble émerger d'un décalage dans l'activité entre les attentes/préoccupations de l'enseignante et les actions de certains élèves. Ce décalage est mis en valeur lors du changement de configuration de l'activité

³¹ L'enseignante avait signalé les « changements » comme caractéristiques des situations limites (cf la partie présentant les résultats)

par une modification du seuil critique. Ce seuil apparaît comme en sommeil en amont de la mise en commun. Les trois premières séquences significatives dans l'activité de la maitresse confirment une attention d'ores et déjà soutenue vers ces deux élèves dès le début de l'activité de mise en commun. Cette modification du seuil nous apparaît comme le résultat de l'influence mutuelle enseignante/élèves que nos résultats ont pu montrer. Cette séquence illustre l'influence mutuelle qui relie entre eux élèves et enseignant et dont parle Erickson (1982, 2011, dans Azéma, 2015, p.64-65).

De cette influence réciproque, nous pouvons remarquer que nos résultats montrent un certain déséquilibre.

5-3. Une co-détermination déséquilibrée

Nos résultats montrent que lors de cette situation limite pour l'équilibre classe du point de vue de l'enseignante, l'activité de deux élèves fait particulièrement signe pour celle-ci. L'influence de ce binôme ne correspond pas à l'influence que la maitresse a sur ce binôme. Nous pouvons dire qu'un net déséquilibre existe dans l'influence mutuelle.

L'enseignante apparaît beaucoup plus influencée par l'activité de ce binôme d'élèves que ces deux élèves ne sont influencés par l'activité de la maitresse. Nos résultats précisent que si l'activité de ces deux élèves est en effet déterminée en partie par l'activité de la maitresse, elle l'est d'une part dans une moindre mesure en regard de l'influence qu'ils ont sur l'activité de l'enseignante.

D'autre part, leur activité se révèle déterminée au même titre que les autres élèves. Le séquençage de leur activité révèle une prise en compte de la maitresse pour des demandes comme on pourrait en faire à tous les élèves. A l'inverse, ce qui fait signe pour l'enseignante correspond à ces deux élèves là en particulier.

Nathanaël et Hugo font partie de ces élèves que l'on peut qualifier d'élèves « poids-lourds » qui drainent vers eux ce qui peut faire signe pour l'enseignant. Dans les entretiens avant cette situation limite, ils étaient déjà apparus comme significativement présents dans de ce que disait l'enseignante au sujet de son activité.

Nous avons défini les situations limites pour l'équilibre classe comme des situations au cours desquelles il peut exister une instabilité ou des tensions qui vont mettre cet équilibre en jeu, sans forcément conduire à une rupture de ce même équilibre. Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que notre étude met en évidence un déséquilibre qualitatif et quantitatif dans la co-

détermination des activités enseignants élèves. Si instabilité ou tensions il y a, elles pourraient bien être attribuées à cette sensation que les élèves ne « voient » pas l'enseignante.

De nombreux auteurs comme Sawyer (2007, dans Azéma, 2015, p.51) reconnaissent au contraire le maître comme étant au centre de tout ou presque dans la classe :

Si un rapport d'équivalence est posé, a priori, entre les capacités-intelligences de tous les participants d'une séance de classe, et si l'intérêt de leurs contributions respectives est souligné, cette conception insiste sur la place centrale reconnue à l'enseignant (Sawyer, 2007)

Nos résultats ajoutent une nuance à cette équivalence de pouvoir social que Gershon (2006, cité par Azéma, 2015) utilise dans sa métaphore du free jazz pour décrire les interactions en classe. Cette situation limite pour l'équilibre classe est marquée par un déséquilibre d'influence dans la détermination de l'activité de l'autre. A pouvoir social égal, l'influence des uns sur les autres n'est non seulement pas équivalente, mais surtout n'est pas celle à laquelle on s'attendait. Une façon de rompre ce déséquilibre des signes est alors d'assoir son interaction sur des règles la plupart du temps dormantes ou implicites. La sanction peut permettre comme ici de faire passer au premier plan ce qui ne l'était pas jusqu'alors.

Nous mettons ce résultat en relation avec un des préceptes de la pédagogie institutionnelle (PI). Mise en place par Fernand Oury et développée notamment par René Laffitte dans notre département, cette pédagogie installe un « tiers » entre l'enseignant et les élèves pour éviter autant que possible des affrontements qui ne seraient que l'émanation de pulsions incontrôlées. Une des fonctions du « tiers » qui peut être une institution comme le conseil de classe, est de trianguler les liens qui unissent enseignants et élèves afin d'éviter des relations que nous pourrions qualifier « d'éprouvantes » pour les uns ou les autres. La règle d'utilisation d'un matériel est un exemple de « Tiers » qui permet aux élèves de ne pas s'étriper quand ils veulent s'en servir.

Dans notre étude, le déséquilibre des signes est suivi d'une sanction symbolique. Cette sanction à cet endroit de la situation limite nous rappelle l'appel à ce « tiers » en PI pour trianguler des échanges relationnels tendus ou sur le point de se tendre. Ici la relation entre l'enseignante et ses élèves n'apparaît pas véritablement tendue. Ce que nous avons pu comprendre de la dynamique des interactions nous laisse cependant penser que c'est la répétition de ces moments limites pendant les lesquels les élèves « poids lourds » sont au premier plan des signes, qui peut entraîner une tension ou une fatigue.

Il nous revient d'être prudents pour l'énoncer. D'une part il résulte de notre implication en tant qu'enseignant dans cette discussion. D'autre part, il est aussi le fruit d'une interprétation d'un bruit de fond dans les données que nous pensons avoir capté.

L'assemblage des méthodes dans cette enquête nous a permis de réunir des petits bouts, de phrases, de description ethnographique, d'entretien, d'interaction sur ce thème de la fatigue. Nous devrions plutôt parler du thème de l'économie de soi. Nous pensons que du déséquilibre des signes émerge cet autre résultat.

En premier lieu, c'est le fait de savoir que cette enseignante pratique l'escalade qui a éveillé notre attention. Nous avons en effet remarqué « une forme d'économie d'énergie dans ses déplacements lents et doux » (Extrait de la description). L'escalade étant pour nous une activité pour laquelle il est préférable de savoir économiser ses mouvements, son énergie pour parvenir à grimper, nous avons imaginé que cette enseignante pouvait avoir cette compétence, comme rivée au corps, en toute situation.

Le radical « fatig- » est utilisé par cette enseignante de façon chronique sans être avoir une présence au-delà de laquelle il aurait pu trouver sa place dans la partie « résultats ». Quand nous demandons ce qui l'a conduit à faire certains gestes silencieux en direction des élèves (parce que nous trouvons que c'est une caractéristique dans ses interactions) elle nous explique que cela permet de ne pas rajouter du bruit, et que cela ne la fatigue pas (ZK-A28). Lorsqu'elle décrit les moments de l'emploi du temps propices aux situations limites, elle justifie ceux de fin de la matinée par sa fatigue : « *La fin de matinée est plus dure, la dernière demi-heure là, parce que je fatigue aussi je pense euh...* » (ZK-A78).

De même et dans une mesure moindre, l'explication de sa classe multiniveau qui tourne nous donne une idée de ce qui est probablement l'inverse de « fatigant » pour elle. C'est une combinaison de plusieurs paramètres. Des activités ritualisées dont on sait qu'elles participent à une certaine économie comme le dit Marchive (2007, p4) : « Le rituel joue alors un rôle instrumental, prescriptif et normatif qui crée, avec une économie maximale, les conditions de l'enseignement ». Des élèves autonomes et des activités dont la forme ne varie pas ou peu et qui permettent aux élèves de se « débrouiller » (ZK-B180) après la phase d'explications et avant que la maîtresse n'aille travailler avec un autre groupe. Savoir lire participerait à un cercle vertueux d'un meilleur « roulement » (ZK-B193), que nous comprenons comme un meilleur roulement entre les niveaux différents de la classe.

Aussi, le faible nombre d'élèves est évoqué comme un facteur expliquant sa classe qui

« tourne », tout comme l'absence d'élève perturbateur (ZK-B192).

De même sa classe tourne aussi parce qu'il y a rarement des « couacs ». L'enseignante cherche à les éviter au maximum en anticipant tout ce qui finalement peut interrompre le flux de l'activité, comme par exemple « *devoir faire une photocopie* » (ZK-B188).

Cette thématique de l'interruption de l'activité de l'enseignant est à nouveau présente. Elle l'est aussi de notre point de vue dans les explications de la classe qui tourne. L'autonomie qui permet aux élèves de se débrouiller pendant le travail avec un autre niveau, l'autonomie en lecture ô combien précieuse pour faire travailler des élèves seuls, les travaux dont la forme est connue, les rituels participent de près à une forme de fluidité de l'activité d'enseignement apprentissage, en lien avec l'économie de soi.

Nous remarquons ainsi que le moment limite étudié est lié à l'activité de deux élèves qui font particulièrement signe pour l'enseignante. De ce fait, son cours d'expérience, en plus d'être séquencé par les signes émanant de ces deux élèves, est « signé » globalement par leur activité. Quand on met ce résultat en lien avec l'aspect fatiguant que peuvent revêtir les interruptions de l'activité d'enseignement, nous pensons que s'il n'a pas véritablement de tensions à l'intérieur d'une situation limite, elles peuvent néanmoins émerger de la répétition des moments limites impliquant les mêmes élèves.

Le déséquilibre d'influence sur la détermination de l'activité de l'autre dans la relation enseignant/élèves tourne ici à l'avantage de ces deux élèves particuliers. Ce résultat est rendu possible grâce aux entretiens menés avec les élèves.

5-4. Enquêter auprès de jeunes enfants

Les résultats des entretiens menés auprès de ces élèves donnent corps à cette vie parallèle des élèves évoquée par Veyrunes et Saury (2009). Ils nous permettent de corriger ce que cette image confère à leur activité : une vie enfantine parallèle comme une activité en marge d'une activité autorisée et légale.

L'activité de ces deux élèves n'apparaît pas ici comme une activité en parallèle d'autre chose. Il est vrai que leur activité leur permet le plus souvent d'actualiser leur préoccupation semble-t-il la plus importante à leurs yeux à ce moment-là : trouver quelque chose de drôle pour rire ensemble. Malgré cela, ils participent activement à cette mise en commun, ils construisent des réponses et ont des préoccupations en lien avec les savoirs en jeu dans l'exercice (N5, N10, H7, H16, H17, H18).

L'entretien nous a aussi permis aussi de comprendre leurs « ricanements » (Z110). Ce qui les fait rire est en tout premier lieu un jeu de langue qu'un oulipien³² aurait certainement apprécié.

Nos résultats montrent qu'une démarche compréhensive peut difficilement faire l'impasse du point de vue des élèves. Ces résultats mettent en évidence comme d'autres avant eux que la dynamique de l'activité collective résulte autant des actions des élèves que de celles de l'enseignant (Veyrunes, 2012, p.203).

Ils nous permettent d'aller un peu plus loin sur l'articulation des cours d'expérience. L'articulation des activités individuelles peut être envisagée du point de vue du couple convergence/divergence :

« L'articulation des activités individuelles est analysée à partir des phénomènes de convergence ou de divergence entre les cours d'expérience de l'enseignant et ceux des élèves. Les cours d'expérience de deux ou plusieurs acteurs sont articulés dans la mesure où l'activité d'un acteur est significative pour un autre et modifie son activité. Il y a convergence lorsque l'attitude telle qu'elle est significative pour un acteur correspond à ce qu'il attend et à ses préoccupations du moment ; il y a divergence dans le cas inverse » Veyrunes (2012, p.190)

Dans l'empan temporel sélectionné par l'enseignante et correspondant à une situation limite, nous constatons qu'il y a convergence du point de vue de l'enseignante en ce qui concerne le travail scolaire en cours. Elle voit ces deux élèves « ricaner » mais le travail est fait. Elle interroge Hugo qui produit des réponses bien à propos, elle interroge Nathanaël et l'envoie au tableau. Ce qu'elle voit de leur activité « scolaire » est convergent avec ses attentes et ses préoccupations en lien avec l'activité en cours. Néanmoins, au premier plan de ce qui fait signe apparaissent des attitudes ou comportements divergents au regard de ses attentes et préoccupation en lien avec une forme de mise à l'ordre des corps.

L'évaluation d'une divergence peut être posée ici alors qu'elle à nuancer selon nous. D'une part, nous venons de voir que tout n'est pas divergent et d'autre part cette évaluation s'adosse uniquement aux préoccupations et attentes de l'enseignante. Nous estimons que cela peut représenter une forme d'incohérence si l'on considère qu'il y a effectivement équivalence de pouvoir social dans les interactions. De même, nous pensons que si les activités individuelles se co-déterminent avec de plus l'influence que l'on vient de voir pour ces élèves que nous avons

³² Oulipien : Participant au développement de l'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle)

qualifiés d'élèves « poids lourds », il sera alors très difficile épistémologiquement d'évaluer la convergence d'une situation du seul point de vue de l'enseignant.

La définition du mot articulation dans son acception mécanique est la suivante : « *mécanisme permettant à deux pièces solidaires de conserver l'une par rapport à l'autre une certaine faculté de mouvement* » (CNTRL). Nous pensons que cette définition permet de déplacer l'évaluation du profil d'une articulation d'activités individuelles depuis un continuum divergent/convergent vers un ailleurs pour lequel nous allons proposer quelques contours.

Tout d'abord, évaluer un profil d'articulation contient en soi l'idée d'une mise à distance de cette articulation afin de procéder à l'évaluation. La mise à distance participe au développement professionnel de l'enseignant selon le modèle de l'enseignant considéré comme un praticien réflexif.

L'articulation comme un mécanisme qui permet de garder ce lien de solidarité tout en ménageant une possibilité de mouvement est une définition qui laisse un espace pour une éventuelle mobilité. Là où le couple convergent/divergent est peu ou prou associé au couple viable/non viable, une articulation qui contient en soi l'idée d'une solidarité autour de mouvements possibles nous apparaît comme une notion au potentiel riche pour la formation.

Ainsi, les résultats de cette étude de cas nous incitent à comprendre l'influence des uns et des autres sur l'activité des uns et des autres comme un levier sur la quantité et qualité des mouvements possibles des uns en rapport avec les autres.

En lieu et place du couple convergent/divergent pourrait exister un nouveau continuum pour évaluer ce que l'articulation permet comme mouvement aux uns et aux autres, dans l'influence mutuelle des uns et des autres. Nous pensons que le couple souple/rigidité pourrait enrichir notre analyse.

En amont de cette situation limite, l'articulation des activités individuelles semble avoir un profil plutôt souple. Elle permet en effet à l'enseignante et aux élèves d'actualiser leurs préoccupations supposées (nous n'avons pas réalisé d'auto confrontation pour documenter l'activité invisible des acteurs sur cet amont). Pendant le moment limite, l'enseignante cherche à rigidifier cette articulation dans le sens où elle souhaite que ces deux élèves soient attentifs. Ce qu'ils disent en entretien ne va pas dans le sens d'une perte d'attention les concernant, mais ce qui fait signe pour l'enseignante dans leur activité l'incite (influence) à réduire leurs mouvements et par là même rigidifier l'articulation.

Cette façon de modéliser les interactions dans l'activité enseignement/apprentissage aurait le mérite de pouvoir s'affranchir d'une forme de jugement moral que peuvent induire les évaluations adossées au couple convergence/divergence. La sémantique de la convergence est en effet plutôt teintée positivement alors que celle de la divergence se rapproche du désaccord ou de l'opposition.

Parler d'articulation qui permet le mouvement des uns et des autres nous engagerait plus volontiers à envisager les situations limites comme un espace-temps qui ne serait pas à la marge ou en limite du reste du temps scolaire. L'articulation existe dès que l'activité des uns fait signe pour les autres et modifie leur activité, qui en retour modifiera l'activité des uns mais cela dans un mouvement, dans une dynamique probablement particulière lors des situations limites pour l'équilibre classe du point de vue de l'enseignant.

Afin d'envisager cette articulation sur la ligne de risque que nous avons évoqué dans la première partie, il faut mettre en relation le mouvement des uns et des autres pour les uns et les autres et comment cela fait signe pour chacun. La prise de risque comme une ressource devrait alors être corrélée à une certaine idée du mouvement que chacun se fait.

6-Conclusion

Cette recherche nous a permis d'étudier une situation limite de l'équilibre classe. Grâce à un travail d'enquête dans une démarche compréhensive, nous avons l'ambition d'apporter des éclairages permettant une meilleure compréhension de l'activité des enseignants débutants.

Tout d'abord, nous tenons à souligner que cette étude de cas met en évidence l'équivalence de pouvoir enseignant/élèves dans la co-détermination réciproque de l'activité de chacun. Ce résultat remet en cause une conception nous semble-t-il répandue, de l'enseignant vu comme le « pilote dans l'avion » ou au centre de la scène scolaire, dans une sorte de « magistrocentrisme » (Meirieu, 2016).

Au contraire, si l'enseignant est en effet bien seul pour décider ce qui constitue pour lui une situation limite, nos résultats montrent que son activité est largement articulée avec celle des élèves, et deux élèves en particulier dans notre étude de cas. La situation limite émerge d'un changement de configuration de l'activité collective couplée à une surprise sur le plan didactique. Pendant le moment limite, un déséquilibre manifeste se met en place : ce qui fait signe pour l'enseignante (pour reprendre le vocabulaire du « cours d'action ») provient largement de l'activité de deux élèves qui forment un binôme. Nous avons qualifié ces élèves

d'élèves « poids lourds » pour exprimer leur présence marquée dans notre enquête sur ces moments limites pour l'équilibre classe. De l'autre côté de la balance et à l'inverse, ces deux élèves n'apparaissent que « normalement » impactés par l'activité de l'enseignante. Nous entendons par là que leur expérience semble être celle de n'importe quel autre binôme de la classe.

L'articulation des activités enseignante/binôme présente une ambivalence. Les activités sont convergentes au regard de la préoccupation de l'enseignante sur le savoir en jeu, mais divergentes en ce qui concerne ce que la maitresse attend de l'attitude des corps de ces deux élèves. Cette ambivalence nous rappelle celle des frontières sous la plume de Debray (2010) :

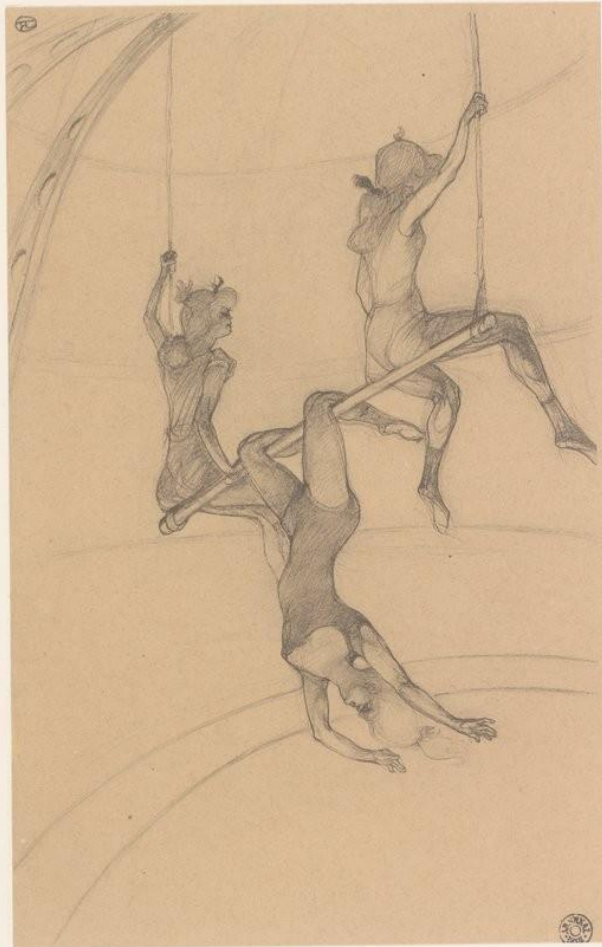
[La frontière] inhibe la violence et peut la justifier. Scelle une paix, déclenche une guerre. Brime et libère. Dissocie et réunit. Comme le fleuve, qui joint et sépare en même temps. *Limen*, [...] c'est à la fois le seuil et la barrière, comme *limes* dit le chemin et la limite.

Nous l'avons vu, le seuil critique issu de la perception de l'enseignant contient cette double valeur. D'un côté il permet aux élèves d'actualiser leur préoccupation durant la phase de recherche, de l'autre il contribue à leur sanction en fin de moment limite. Cela semble confirmer la nécessité de définir des limites différentes selon les activités (Tozzi, 1998).

Comprendre comment s'articulent les activités enseignants/élèves reviendrait à comprendre cette ambivalence à la source de l'aspect divergent. Nous proposons une alternative à ce processus complexe et déstabilisant que peut représenter l'analyse d'une ambivalence ou d'un dilemme (Ria, Saury, Sève & Durand, 2001).

L'articulation des activités pourrait s'analyser en fonction de son profil plus ou moins souple. Le continuum souplesse/rigidité permettrait alors de qualifier une articulation selon les mouvements qu'elle permet de faire aux acteurs solidaires de cette articulation. Nous pensons que cette façon de voir pourrait avoir quelques avantages pour l'accompagnement des entrants dans le métier en plaçant au centre l'équivalence de pouvoir des uns et des autres dans l'émergence des situations limites pour l'équilibre classe.

Notre étude a pris en compte l'articulation des activités entre l'enseignante et deux élèves particulièrement significatifs pour elle. Nous n'avons pas abordé l'activité collective dans ce mémoire. L'étude de l'émergence de configuration de l'activité collective lors des moments limites pourrait constituer un prolongement à ce travail qui nous a passionné.



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Figure 3 : Le trapèze volant. Henri de Toulouse-Lautrec

Bibliographie

Ambroise, C., Toczec, M-C., Brunot, S. (2017). « Les enseignants débutants : vécu et transformations », *Éducation et socialisation* [En ligne], 46 | , mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 24 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org.ezpum.biu-montpellier.fr/edso/2656> ; DOI : <https://doi-org.ezpum.biu-montpellier.fr/10.4000/edso.2656>.

Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., Zeitler, A. (2003). « Les approches situées de l'action : quelques outils ». *Recherche & Formation*, 42, 119-125.

Azéma, G. (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier. Une approche en anthropologie cognitive*. Thèse de doctorat non publiée. Université Montpellier 3.

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Activités [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, URL : <http://journals.openedition.org/activites/3941>.

Azéma, G., Secheppet, M., & Mottaz, A.-M., (A paraître). Envisager une ethnographie énaactive ? Réflexions illustrées. *Activités*.

Baranger, P. (1999). *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Actes de l'université d'automne Prévention de l'absentéisme et de la violence. Collection Questions d'éducation et de formation. Presses universitaires de Nancy.

Baroni, R. (2002). Incomplétudes stratégiques du discours littéraire et tension dramatique. *Littérature*, 127, 105-127.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Bucheton, D., 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*, 3/3, 29-48.

Cariou, D., Kervan, M., Rilhac, P. (2015). Malentendus et dysfonctionnement du jeu didactique à l'école primaire : la notion de « jeu alternatif ». *Revue française de pédagogie*, 190, 75-88.

- Carra, C., Boxberger, C. (2018). Le rôle du rapport au métier dans la construction d'incidents en classe, le cas des professeurs débutants en contexte populaire. *Terrains & travaux*, 33(2), 129-151. ENS Paris-Saclay.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Connac, S. (2017). Conférence « Pédagogie et climat scolaire ». Villeurbanne.
- Debarbieux, &. (2018). *L'impasse de la punition à l'école des solutions alternatives en classe*. Malakoff: Armand Colin.
- Debray, R. (2010). *Eloge des frontières*. Gallimard. Cité dans *le1*, 293, 1.
- Dufourmantelle, A. (2014). *Eloge du risque*. Payot & Rivages.
- Durand, M., Saury, J., Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J-M. Barbier et M. Durand (Eds). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (61-84). Paris : PUF.
- Durand, M., Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergo-formation. *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*, 14, 47-60.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation : Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. In L.C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the Classroom* (153-181). New York : Academic Press.
- Erickson, F. (2011). Taking advantage of structure to improvise in instruction: Examples from elementary school classrooms. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (113-132). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gaussel, M. (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFE, 126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gershon, W. (2006). Collective improvisation : A theoretical lens for classroom observation. *Journal of curriculum and pedagogy*, 3(1), 104-135.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, New York, Harper & Row (Les cadres de l'expérience, Paris, Minit, 1991).

- Goigoux, R., Ria, L., Toczec-Capelle, M-C., et Laboratoire de recherche PAEDI. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Laboratoire PAEDI. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif* (2è éd.). Paris : Armand Colin.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19(1), 67-81.
- Marchive, A. (2007). « Le rituel, la règle et les savoirs : Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire ». *Ethnologie française*, 37(4), 597-604.
- Martineau, S. & Gautier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris, Armand Colin.
- Maulini, O. (1999). *La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique*. Université de Genève.
- Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In Goigoux, R., Ria, L., Toczec-Capelle, M-C., *Les parcours de formation des enseignants débutants* (61-78). Clermont-Ferrand : Maison des sciences de l'homme.
- Meirieu, P. (2016). Le maître, entre « clerc », « bibliothécaire » et « compagnon ». Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp.39-49). Auxerre, France : Editions Sciences Humaines.
- Perrier, P. (2012). L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18(2), 81-92.
- Perrier, P. (2015). Petits « arrangements » entre mondes dans la classe. L'expérience des professeurs débutants. In P. Rayou. *Aux frontières de l'école* (pp. 65-86). Presse universitaire de Vincennes.
- Prairat, E. (2009). Lectures plurielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 81-96.
- Prairat, E. (2012). *Normes et normativité dans l'éducation*. Caen : CERSE. p78.

- Rengnet, C. (2019). *Analyse des préoccupations et des interactions entre élèves (et entre garçons et filles) dans un projet de classe « arts du cirque »*. (mémoire de master MEEF, mention PIF, parcours TERE, faculté d'éducation Montpellier).
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Carra, C., Cohen-Azria, C., Bécousse, G., Pagoni-Andréani, M., Jovenet, A., Hassan, R. (2007). *Une école Freinet fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire (Savoir et formation)*. Paris, L'Harmattan.
- Ria, L. (2009). *Les « passages à risque » des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle*. Colloque international de la CDIUFM : « développement professionnel des enseignants ». Rouen, France.
- Ria, L. (2015). Trois composantes typiques de l'activité novice des enseignants. In J-M. Barbier & M. Durand (dir). *Encyclopédie d'analyse des activités* (437-458). PUF.
- Ria, L., Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité, le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*. 42.
- Ria, L., Rayou, P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du 2nd degré ». *Recherches & éducations*, 1, 105-19.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science Et Motricité : Revue Scientifique De L'ACAPS / ACAPS*, 42, 47-58.
- Sarrazy, B.(?). Habilitation à diriger des recherches.
- Sawyer, R. K. (2010). La conversation comme phénomène d'émergence collaborative. *Traces*, 18(1), 45-67.
- Suchman, L. (1990). Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives. In P. Pharo & L. Quéré (Eds.). *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie* (149-170). Paris : EHESS.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire* (nouvelle édition remaniée et postfacée de *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*). Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octares.

Theureau, J. (2009). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives et les traces de l'activité, Atelier « *L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité* », organisé dans le cadre de la *Revue d'Anthropologie des Connaissances* par B. Cahour & C. Licoppe, 2 et 3 avril, Paris (téléchargeable à partir du site <http://www.coursdaction.fr>).

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Tozzi, M. (1998). « Tout se tient ! ». *Les cahiers pédagogiques*, supplément n°4.

Veyrunes, P., Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de pédagogie*, 169.

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.

France. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2017-). Circulaire n° 2015-110 du 21-7-2015 Annexe 1. Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs consulté à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91546.

France. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2017-). BO n°20 du 25-07-2013. Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

France. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2017-). Dossier pour « Enseigner plus explicitement » 2016. Consulté à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/lettres/actualites/actualites/article/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-de-la-dgesco.html>