



**HAL**  
open science

# Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique

Marie-Paule Poggi

## ► To cite this version:

Marie-Paule Poggi. Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique. Questions Vives, 2014. hal-01620913

**HAL Id: hal-01620913**

**<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01620913>**

Submitted on 28 Oct 2017

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

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

Marie-Paule Poggi

## **Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique**

---

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Marie-Paule Poggi, « Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 30 mars 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/1570> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1570

Éditeur : Université de Provence - Département des Sciences de l'éducation

<http://questionsvives.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://questionsvives.revues.org/1570>

Document généré automatiquement le 30 mars 2015. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Marie-Paule Poggi

# Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique

## Introduction. Les contextes au cœur de l'interaction didactique

- 1 Notre objectif est de comprendre la manière dont les enseignants prennent leurs décisions en matière de choix de contenus à enseigner et d'identifier les influences qui président à ces choix. Au premier abord, on serait tenté de penser que tout se joue en situation, dans l'interaction en train de se faire, le projet planifié étant sans cesse remodelé au gré des événements multiples et en partie imprévisibles émergeant en action. Après plusieurs décennies de domination d'un modèle planificateur, voilà que s'impose aujourd'hui un courant situationniste enclin à ériger au statut d'élément clé de la compréhension de ce qui se passe en classe, la situation. On en vient donc nécessairement à s'interroger sur les liens à établir entre l'interne et l'externe de la situation ainsi que sur les différentes échelles de contexte à prendre en considération. En effet, tout ne se joue pas exclusivement hors ou entre les murs de l'école, l'espace de l'établissement et de la classe est bien le lieu de rencontre entre dispositions incorporées et interactions en situation, entre contraintes structurelles et marge de manœuvre locales ; au final il nous semble que c'est au croisement des effets de contexte (social) et de situation (locale) que s'élabore la situation scolaire. Ces considérations nous conduisent à envisager la notion de contexte dans ses deux acceptions. Nous admettons avec Cicourel (cité par Corcuff, 2008) qu'il est possible de distinguer deux sens, un sens large et un sens étroit, étroitement imbriqués : « Une première acception de ce terme renvoie au cadrage institutionnel des activités [...] C'est à l'intérieur de ce contexte institutionnel (ou cadrage des activités) qu'apparaissent des processus verbaux émergents qui permettent de définir le « contexte » au sens plus étroit d'interaction localement organisée et négociée » que, pour notre part, nous préférons appeler situation. On ne peut négliger l'un de ces deux niveaux de contexte pour analyser les situations d'enseignement/apprentissage qui sont bien le produit conjugué de ces deux strates macro-et micro contextuelles. Dans le même ordre d'idées, Lahire (2012, p. 227) nous invite à « prendre conscience de la variation des échelles d'observation utilisées, des niveaux de réalité sociale visés et des types de faits étudiés ». On peut également retenir avec Chevallard (2007) l'idée de placer la réflexion sur les phénomènes didactiques sur « l'échelle des niveaux de co-détermination didactique », allant de la civilisation au sujet étudié en passant par la société, l'école, la pédagogie, la discipline, le domaine, le secteur, le thème. Cet article engage donc à une réflexion sur les différents niveaux de contexte pris en considération par l'enseignant pour mieux comprendre la situation d'enseignement et invite à les considérer dans leur entrelacement au cœur même du curriculum en acte.
- 2 Nous nous intéressons aux façons dont les enseignants eux-mêmes mobilisent ces différentes strates que nous avons déclinées en trois classes : l'externe, le situationnel et le subjectif. L'ensemble des relations interactives entre ces trois pôles telles que conçues et activées par l'enseignant constitue ce que nous appelons (avec d'autres comme Blanchet, Moore & Rahal, 2008 ; Blanchet, 2009 ; Bru, 2002 ; Marcel, 2002 ; Delcroix, Forissier & Anciaux, 2013) les processus de contextualisation. Plus particulièrement, nous nous attacherons à analyser et comprendre les interactions qui existent entre la situation d'enseignement et le contexte dans lequel elles se déroulent en détaillant les processus de constructions/reconstructions curriculaires spécifiques au milieu difficile.

- 3 La première partie de cet article présente cet éclairage théorique ainsi que la problématique spécifique de cette enquête qui en est le produit. Nous présenterons ensuite le dispositif méthodologique utilisé avant de terminer par l'exposé et la discussion des résultats.

## 1. Cadre théorique et problématique

### 1.1. Le socio-didactique

- 4 Cette aspiration à croiser trois échelles de contexte (l'externe, le situationnel et le subjectif), à appréhender leur rapport dialectique, prend son origine dans la volonté de mettre en dialogue perspectives sociologique et didactique. Le choix de cette association est motivé par les critiques traditionnellement adressées à chacun des champs : d'un côté, le didactique soupçonné d'ignorer les héritages culturels et de l'autre, le sociologique accusé de négliger les savoirs et les singularités. Ce défaut « d'asepsie sociale » pour l'un et de « déscolarisation du scolaire » pour l'autre (pointé par l'équipe ESCOL<sup>1</sup>) semble relever d'une posture en voie de dépassement. On assiste aujourd'hui à des rapprochements prometteurs. Depuis le texte précurseur de Johsua (1999) jusqu'à aujourd'hui les recherches visant à un croisement de regards sont en plein développement (travaux d'ESCOL et du réseau Reseida<sup>2</sup>).
- 5 La piste de recherche ouverte vise à conjuguer une nécessaire attention à la nature des savoirs scolaires transmis sans ignorer les conditions sociales de leur production (Rochex & Crinon, 2011). L'hypothèse est que, en renseignant la question de l'« ailleurs du didactique » (Sensevy & Mercier, 2007), on est plus à même de comprendre ce qui s'y joue. Se trouve ici posé ce qui fait le fondement de l'approche socio-didactique que nous défendons : d'une part, toute pratique didactique devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner en retour (Blanchet, 2009) ; d'autre part, tenir compte des conditions sociales de production des savoirs scolaires n'interdit pas de s'intéresser aux modalités effectives des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs et à la nature même des savoirs scolaires sélectionnés. Ce programme de recherche se propose de croiser le passé et le présent de l'interaction, d'articuler le dedans et le dehors de la classe, de penser ensemble ce qui est importé / ce qui est fabriqué dans la classe. Il s'appuie sur des pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS afin d'observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière.

### 1.2. Les différentes façons d'appréhender le(s) contextes(s) dans les recherches en éducation

- 6 La prise en compte des contextes dans l'analyse des pratiques d'enseignement alimente un champ de recherche en plein développement. Dès 2001, le rapport Prost (2001) introduit cette notion de « recherches contextualisées » qui se caractérisent par « la prise en compte des situations de classe et des stimulations qui sont ou ne sont pas apportées ». Même si comme le souligne Duru-Bellat (2004), contextualiser constitue une « facette normale de la recherche en éducation », cette prise en compte des contextes n'est pas toujours allée de soi. Dans le domaine de la recherche en éducation, Bru (2004) identifie trois périodes qui correspondent à trois façons principales de considérer le contexte. La première privilégie un contexte neutralisé et maîtrisé, sans effet particulier, et que l'on cherche à uniformiser. Puis vient le temps de la relativité contextuelle et de la prise en compte du poids des contextes où on se rend compte que les pratiques varient selon les contextes, ces derniers étant considérés comme contenant qui orientent et déterminent les pratiques. Enfin, aujourd'hui, se développe une réflexion de type constructiviste et intégrative qui parie sur une relation de co-construction entre contexte et pratique.

Le contexte n'est plus seulement conçu comme un simple contenant de la pratique, les pratiques ne sont pas seulement « contextualisées » par le poids du contexte, elles sont aussi « contextualisantes » au sens où elles contribuent à la transformation de leur environnement et des rapports qu'elles entretiennent avec lui (Bru, 2004, p. 71).

- 7 Dans ce courant, Bru comme Marcel développent un modèle dit « des interactions en contexte » qui prend pour objet les processus de contextualisation définis comme « l'ensemble des

relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action » (Marcel, 2002) en insistant plus particulièrement sur la construction par l'acteur de la situation. Pour autant, la marge irréductible d'autonomie et d'imprévisibilité (Marcel, 2002) de ce qui se passe pendant l'action revendiquée par ce même auteur, ne peut conduire à oublier l'ensemble des facteurs constituant l'environnement des apprentissages, d'où la nécessité d'inclure la réflexion sur la contextualisation didactique dans le champ des travaux en socio-didactique. En effet, les pratiques ne peuvent résulter de dynamiques purement endogènes portées par la subjectivité et l'intentionnalité d'un acteur privé de toute historicité. Car on sait que certains paramètres de la situation se sont joués ailleurs ou avant. La situation ne se suffit pas à elle-même. Il convient donc de tisser des liens entre phénomènes internes et phénomènes externes à la classe pour repenser les phénomènes enseignement-apprentissage (Dolz & Tupin, 2011) de façon à ne pas « séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule » (Béguin & Clot, 2004) et à contourner toutes « démarches naturalistes de sur-localisation qui ont tendance à penser la situation didactique comme a-sociale et sans historicité » (Bautier, 2004, p. 230).

### 1.3. L'enseignement en milieu difficile

- 8 Cet intérêt porté à l'étude du contexte trouve tout son sens dans cet environnement spécifique qu'est le milieu difficile qui agit un peu comme une loupe posée sur la question des interactions entre situation et contexte et sur l'étude de leurs effets sur la situation enseignement apprentissage. En effet, les pratiques d'enseignement en établissements défavorisés offrent un véritable laboratoire, en situation scolaire authentique (Kherroubi & Rochex, 2004), de pratiques d'adaptation, de différenciation, d'ajustement aux caractéristiques des publics scolaires et plus particulièrement à des élèves bien souvent en décalage, voire en rupture, avec les normes et les exigences scolaires traditionnelles.
- 9 On compte aujourd'hui un nombre conséquent de travaux consacrés à l'enseignement en milieu difficile, au sein de ce que Van Zanten appelle « l'école de la périphérie » (Van Zanten, 2001a). Sociologues et didacticiens (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Van Zanten, 2001b) soulignent un éclatement et une réduction des contenus enseignés dans ce type d'établissements scolaires ainsi qu'une tendance à valoriser des savoirs plus superficiels et des savoir-faire sociaux (Amade-Escot & Venturini, 2009 ; Monnier & Amade-Escot, 2009). On note par exemple un effet de sur-ajustement des tâches aux caractéristiques des élèves, des difficultés à enrôler ces derniers dans de réels enjeux d'apprentissage au-delà de la simple effectuation des tâches, à les faire accéder à un « travail de secondarisation et de décontextualisation » (Bautier & Goigoux, 2004) ou encore une révision à la baisse des contenus des programmes visés (pour une synthèse voir Kherroubi & Rochex, 2004). Ces modes d'adaptation des pratiques et arrangements curriculaires peuvent être potentiellement producteurs à la fois d'inégalités et de différenciations à visée démocratisante. On peut retenir que les sélections curriculaires sont ajustés à la situation en fonction de leur caractère « utile » et de leur capacité à maintenir les élèves en activité, à préserver le vivre ensemble (Poggi & Brière-Guenoun, 2014). Mais dans le même temps, ces ajustements sont traversés par des tensions, des clivages internes et sont donc le produit d'équilibres provisoires. Ils sont le résultat de compromis entre préoccupations d'apprentissage et préoccupations organisationnelles, entre ce qui fait sens pour les élèves (les conditions effectives de la réussite) et ce qui fait sens pour l'enseignant (anticipation des conditions efficaces pour progresser), entre adaptation à la culture des élèves, voire une anticipation par rapport à ce qu'ils sont supposés pouvoir acquérir, et une exigence de conformité aux contenus de la culture scolaire.

### 1.4. Problématique

- 10 Au regard de ce cadrage théorique, nous pouvons considérer que le curriculum en actes allie autonomie et ajustements liés aux contraintes du « sens pratique », devenant ainsi producteur « d'improvisations réglées » (Bourdieu, 1980). Par conséquent, le « contexte pertinent » (Lahire, 1998) de l'interaction didactique n'est à appréhender ni au niveau du cadre immédiat de l'interaction (la situation), ni au plan des contraintes externes qui pèsent sur elle (le contexte), mais dans une perspective socio-didactique qui vise à observer de quelle manière

les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière selon un processus de contextualisation liant de façon interactive contexte et situation.

- 11 Nous cherchons à décrire, comprendre et expliquer la prise en compte par l'enseignant, dans les situations de classe, des variables contextuelles et situationnelles et à observer leur impact sur l'organisation des modalités d'enseignement et les inégalités d'apprentissage auxquelles sont soumis les élèves. En fait, nous voulons comprendre comment la « capacité de l'enseignant à intégrer différentes sphères contextuelles » (Tupin & Sauvage Luntadi, 2010) influe sur le processus enseignement apprentissage.
- 12 L'observation et l'analyse des pratiques des deux enseignants enquêtés ont permis de pointer l'hétérogénéité des déterminants de l'action et la complexité de la construction des choix didactiques qui ne sont ni totalement déterminés par des éléments de contexte, ni totalement le produit d'une émergence en situation, ni non plus le fruit de la subjectivité ou des initiatives individuelles portées par les acteurs. Réduire l'activité enseignante à une seule formule revient à ignorer la pluralité des logiques d'action dans lesquelles l'acteur est amené à s'inscrire (Lahire, 1998). A l'instar de Lahire (1998, 2012) qui invite à saisir les ressorts pluriels de l'action, nous voulons appréhender la variation et la combinaison de trois échelles d'observation. L'analyse de nos données nous a conduit à opérer une partition entre trois types de variables, externes, situationnelles et subjectives, mobilisées dans les actes et les discours. Les premières renvoient à la façon dont l'enseignant construit l'action didactique (intentions didactiques, déterminants épistémologiques et institutionnels), les secondes concernent plutôt la façon dont l'enseignant fait jouer le « jeu didactique<sup>3</sup> » (Sensevy, 2007) et la troisième catégorie concerne la place que l'enseignant fait à sa subjectivité, à ses normes et valeurs. La combinaison de ces trois échelles d'observation en situation d'interaction et leur enchevêtrement au cours de la leçon rendent difficiles leur repérage mais confirment le caractère multi déterminé des situations d'enseignement.

## 2. Méthodologie

- 13 Notre recherche s'appuie sur ce courant de recherche en didactique qui observe l'enseignement et l'apprentissage « ordinaires » c'est-à-dire « tels qu'on les rencontre dans le tout venant des classes » (Leutenegger, 2012). Cet article vient s'ajouter à la liste déjà longue des recherches travaillant à l'appréhension de l'activité enseignante (Sensevy & Mercier, 2007 ; Bucheton, & Soulé, 2009, Goigoux, 2007 ; Altet, 1991 ; Amade-Escot, 1998). Tout en nous intégrant à cet ensemble, nous en avons spécifié un aspect qui consiste à étudier la prise en compte active du contexte externe, notamment en tentant de comprendre de quelle manière se manifeste « l'ailleurs du didactique » (Sensevy, 2007) dans le curriculum en actes. Pour étudier cette « prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques » (Blanchet, 2009) qui constitue le processus de contextualisation, nous avons mis en tension deux types de traces : (1) le curriculum réel, tel qu'il se met en œuvre en situation de classe (données vidéo de 3 leçons pour deux enseignants), (2) le curriculum déclaré, tel qu'il est décrit et expliqué par les acteurs eux-mêmes (entretiens *ante* et *post cycle*).
- 14 Nous nous intéressons aux déterminants de l'action didactique. Dans ce domaine, différentes modélisations existent déjà. Comme par exemple celle de Goigoux (2007) qui fait reposer son modèle d'analyse de l'activité enseignante sur trois entrées : les caractéristiques de l'école, de l'enseignant et des élèves. Nous pensons également aux trois types de déterminations mises en avant par Sensevy (2007) qui distingue les déterminations à rechercher dans les formes de l'intention du professeur (décisions prises en planification, comment il prépare, au sens large du terme, la classe), les contraintes de nature institutionnelle et les soubassements épistémologiques de l'action professorale (théorie plus ou moins implicite de la connaissance).
- 15 Le traitement des données est passé par une analyse extrinsèque au cours de laquelle, à l'appui des vidéos, nous avons observé ce que disent et font enseignant et élèves. Puis, nous avons procédé à une analyse des discours d'entretiens afin d'accéder à cette part de signification de son activité non conscientisable par l'acteur lui-même que le chercheur a pour mission de reconstruire à l'aide des différentes traces recueillies.

- 16 L'échantillon est constitué de deux enseignants exerçant en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), un homme (en lycée professionnel, une classe de seconde CAP, cycle de basket, 12 élèves) et une femme (en collège, une classe de 5<sup>e</sup>, cycle tennis de table, 19 élèves), que nous nommerons Fabien (F) et Justine (J). Ils sont tous deux certifiés d'EPS et sont âgés respectivement de 31 et 29 ans. Il exerce le métier de professeur depuis 10 ans, elle, compte 8 années d'expérience. Ils se déclarent tous deux motivés pour intervenir en ZEP que lui fréquente depuis son entrée dans le métier tandis que J n'y exerce que depuis seulement un an. On peut considérer qu'ils sont impliqués dans l'exercice de leur métier (chacun exerce des responsabilités particulières : professeur principal, intervenant en formation continue, membre du conseil d'administration, etc.).

### 3. Résultats

#### 3.1. La trame des leçons : l'analyse des synopsis

- 17 Les synopsis des trois premières leçons du cycle font état d'une trame, propre à chacun des enseignants, qui se reproduit fidèlement d'une leçon à l'autre. Leur contenu a pu être établi à l'appui des données vidéo et d'entretien.
- 18 La configuration des leçons de J est présentée dans le tableau 1.

**Tableau 1 : Trame des leçons de tennis de table (J). Dynamique de configuration des leçons.**

Objectifs du cycle déclarés	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• que les élèves arrivent à comprendre pourquoi on utilise toute la surface de la table pour jouer</li> <li>• avoir un jeu le plus varié possible pour pouvoir mettre en difficulté l'adversaire</li> <li>• créer le point de rupture le plus rapidement possible</li> <li>• essayer de jouer en fonction de l'adversaire, pouvoir repérer les points forts et les points faibles de l'adversaire pour jouer en fonction de cela</li> </ul>	
Tâches	Visées Objets d'enseignement
1. Situations d'échauffement ; travail par deux <ul style="list-style-type: none"> <li>• situations de jonglage</li> <li>• jonglage</li> <li>• enchaîner 5 services corrects (sans poursuite de l'échange)</li> <li>• enchaîner des frappes type tennis contre un mur</li> <li>• réaliser le plus d'échanges possibles en respectant les règles (situation d'échanges en collaboration), record à battre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'échauffer</li> <li>- Améliorer la tenue de la raquette (placement des doigts)</li> <li>- Améliorer le contrôle de la balle</li> </ul>
1. Ateliers : mises en situation visant l'apprentissage de différents gestes techniques <ul style="list-style-type: none"> <li>• alterner frappe à droite / frappe à gauche pour A, renvoyer au centre pour B</li> <li>• réaliser le plus d'échanges possibles en respectant les règles (situation d'échanges en collaboration), record à battre</li> <li>• échanger en évitant les cibles posées sur la table</li> <li>• échanger en visant les cibles posées sur la table</li> <li>• échanger en alternant court / long</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser la technique du coup droit et du revers : coup droit bras ouvert, revers bras fermé, jouer avec tout le bras, placer son bras sur le côté, orienter son tamis</li> <li>- Améliorer la tenue de la raquette (placement des doigts)</li> </ul>
1. Match : tournoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire en sorte que tout le monde se rencontre</li> <li>- Classer les élèves</li> <li>- Réinvestir dans les matches ce qui a été appris durant les ateliers</li> <li>- Respecter les règles (notamment règle du service)</li> </ul>

- 19 J propose en guise d'échauffement une série de situations décontextualisées (jonglage, 5 services enchaînés, frappes type tennis contre un mur) suivies d'une situation d'échanges en collaboration dont la finalité est de battre le record détenu par un binôme de la classe. Suit un travail sous formes d'ateliers (7 à 9 suivant la leçon) dont le contenu est centré sur l'apprentissage de différents gestes techniques (coup droit/revers, viser des cibles, éviter des cibles, échange court/long, échanges à droite / à gauche). Un contenu standard, relativement

universel sert de référence aux régulations opérées par J lors de l'activité des élèves. La dernière partie de la leçon est consacrée à des matchs au cours desquels tous les élèves se rencontrent.

20 Les régulations mésogénétiques proposées par J sont marquées par une conformité à un projet technique fondé a priori (technique du coup droit et du revers, tenue de la raquette) qui reste assez stable tout au long des trois leçons observées. Elle s'y réfère en permanence dans le cours des leçons.

21 Les responsabilités vis-à-vis des savoirs sont clairement établies : J garde majoritairement l'initiative, elle définit précisément le cadre des situations qui, par le système de contraintes qu'elles génèrent, sont chargées de produire les comportements attendus. Lorsqu'il s'agit d'apprentissages moteurs, les mises en situations proposées n'engendrent que très rarement un renversement topogénétique. Dans ce domaine, la structuration des savoirs épouse la partition par ateliers constitutif du mode d'organisation habituel des leçons. Ce sont sans doute les dimensions méthodologique et sociale des apprentissages qui sont le plus sujettes à co-construction entre l'enseignante et les élèves : J incite les élèves à traiter avec humour et détachement les évènements qui se produisent (« détends toi », « on fait des crêpes à midi », « alors les filles on papote »). Le discours de l'enseignante est émaillé d'une multitude d'insertions de ce type visant à préserver un bon climat de classe (ce qu'elle confirme dans l'entretien *ante*).

**Tableau 2. Trame des leçons de basket (F). Dynamique de configuration des leçons.**

Objectifs du cycle déclarés	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• que les élèves gèrent un tournoi en autonomie</li> <li>• qu'ils développent un projet solidaire</li> <li>• et qu'ils comprennent et analysent ce qu'ils font (importance de la verbalisation)</li> <li>• faire accéder les élèves aux aspects culturels de l'activité</li> </ul>	
Tâches	Visées Objets d'enseignement
Deux situations de défi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser le dribble : réduire la hauteur de balle</li> <li>- Protéger sa balle avec le bras libre</li> <li>- Respecter la règle du non contact</li> <li>- Maîtriser trois éléments techniques : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le rebond</li> <li>• la passe (ballon à hauteur de taille, prise à 2 mains, pousser vers l'avant, finir bras tendus)</li> <li>• le tir en course (musique : boum, boum, tac, tac)</li> </ul> </li> <li>- Connaître les différents rôles : passeur, rebondeur, tireur</li> <li>- Travailler en collaboration, coordonner les actions des 3 coéquipiers</li> </ul>
Trois variables :	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. réaliser un maximum de paniers en 10'</li> <li>2. réaliser 10 paniers en 2'</li> <li>3. réaliser 10 paniers le plus rapidement possible</li> </ol>	
Jeu avec observateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réinvestir dans les matches les compétences acquises au manège</li> <li>- Réfléchir à sa pratique, l'analyser à partir d'indicateurs précis : un cône par possession de balle, un cône à l'envers par perte de balle, un cône à l'endroit par tir tenté, un cône posé sur l'escalier par tir réussi</li> <li>- S'approprier une culture sportive (références fréquentes au basket de haut niveau)</li> <li>- Savoir arbitrer</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeu à 3 contre 3</li> <li>• Jeu suivi d'une séquence d'analyse et d'interprétation des données d'observation par le capitaine : le capitaine de l'équipe présente son analyse puis suit un débat entre l'enseignant et les élèves</li> </ul>	

22 De son côté, F suit lui aussi fidèlement la même trame au cours des trois leçons observées (tableau 2). Il a initié une routine d'échauffement constituée de deux situations (avec l'introduction de variables suivant les leçons) : confrontation individuelle en dribble dans un espace limité et le « manège ». Dans les deux cas, les élèves sont mis en situation de défi (avec organisation d'une finale et comptage de points) et les résultats reportés sur une fiche. A l'issue de la situation, les données chiffrées sont interprétées conjointement par l'enseignant



et les élèves. Puis est proposée une situation de jeu à 3 contre 3 sur tout le terrain. Les non joueurs sont chargés de l'arbitrage et de l'observation. Cette dernière est outillée selon un dispositif permettant une lisibilité immédiate des effets de l'action (un cône par possession de balle, un cône à l'envers par perte de balle, un cône à l'endroit par tir tenté, un cône posé sur l'escalier par tir réussi). A l'issue du jeu, chaque capitaine est chargé de commenter et d'interpréter, en interaction avec l'enseignant et le groupe classe, les données d'observation recueillies pendant le match.

23 La structuration du milieu proposée par F provoque un ajustement nécessaire à ce qui émerge en situation. En effet, élèves et enseignant commentent ensemble et interprètent les éléments d'observation du match construits par l'enseignant mais manipulés en direct par les élèves.

24 Ce dispositif a des effets topogénétiques immédiats puisque la leçon évolue vers un partage des responsabilités : on assiste à une évaluation en acte par les élèves (sous leur contrôle et en co-construction avec l'enseignant) des produits de leur pratique. Par ailleurs, l'enseignant évolue vers une dévolution de la prise en main de l'échauffement par les élèves (dans les actes et les principes déclarés, cf entretien *ante*).

25 L'avancée des savoirs est étroitement liée aux évaluations en situation des productions des élèves. Chaque situation donne lieu à un comptage, un classement ou encore une interprétation à partir d'une observation critériée partagée entre enseignant et élèves. C'est à partir du résultat de ces évaluations que l'enseignant réinjecte de nouveaux savoirs ou pérennisent ceux précédemment introduits. L'évolution des productions des élèves, mesurée dans chaque situation, sert donc de déclencheur à l'introduction d'un nouveau savoir ou à la validation d'un plus ancien ou encore à sa reformulation.

26 Pour résumer, on pourrait dire avec Bucheton et Soulé (2009) que l'action de J se caractérise surtout par des gestes d'atmosphère alors que F s'appuie davantage sur des gestes d'étayage et de tissage. J joue sur ce « liant dans lequel baignent les interactions » qui « colore » les échanges d'une certaine « tonalité » (sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, etc.) (Bucheton & Soulé, opus cité, p. 34). De son côté, F agence le milieu de façon à favoriser une mise en cohérence des savoirs au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages des élèves (tissage, notamment par exemple lors de l'interprétation conjointe des résultats). De fait, il organise l'aide aux élèves sans se substituer à eux en recourant de façon privilégiée à la dévolution (par des questionnements fréquents et organisés).

27 Après avoir posé le cadre des interventions nous allons maintenant observer de quelle manière des déterminants externes et subjectifs pèsent sur ce qui est susceptible d'émerger en situation. Autrement dit, nous souhaitons comprendre comment « l'ailleurs du didactique » (Sensevy, 2007) impacte ce qui se déroule dans le quotidien de la classe, comment il se manifeste dans le curriculum en actes.

## 3.2. Les différents niveaux de contexte mobilisés : les déterminants de la leçon de F

### 3.2.1. Les déterminants externes

28 Un certain nombre de facteurs pèsent en amont sur la situation scolaire laissant penser que l'enseignant dispose *a priori* de peu de marge de manœuvre, ce que contredit, en partie, comme nous le verrons plus tard, l'analyse de l'activité en situation.

29 Observons dans un premier temps les variables externes qui orientent l'activité de l'enseignant. Tout d'abord, notons que le profil des élèves, tel que décrit par l'enseignant, laisse apparaître des caractéristiques peu propices au travail scolaire. F pointe un déficit d'écoute (« *comme ils s'écoutent pas ils sont pas habitués à se parler autrement qu'en s'insultant* ») et une instabilité permanente (« *ça peut vite partir en vrille avec eux, ça peut très vite dégénérer* »). Des déterminismes sociaux, sur lesquels l'emprise est faible, échappent à tout contrôle et limitent donc toute intervention (« *la dimension privée du gamin nous échappe tellement que c'est difficile d'apporter des réponses* »).

30 Par ailleurs, F, enseignant chevronné, cadre son intervention par des intentions didactiques clairement établies qui laissent *a priori* peu de place à l'improvisation ou au détournement. Il se refuse à « *laisser filer une situation* » sous prétexte d'adaptation car il sait qu'il a élaboré des

situations ajustées au niveau de ses élèves et conçues pour les faire progresser. Il essaie de se tenir au « *fil conducteur dans sa tête* » et fait en sorte que les élèves restent dans ce qu'il avait prévu de faire (« *j'aime bien qu'ils restent dans ce que j'avais prévu de faire* », « *Je réajuste pas forcément, par contre je propose pas forcément tout ce que j'avais prévu, par contre je m'attache à ce qu'il y ait au moins un des ateliers qui est prévu dans la fiche qui est répertoriée qui soit réalisé* »). Son projet de formation s'organise autour de trois objectifs : que les élèves gèrent un tournoi en autonomie, qu'ils développent un projet solidaire et qu'ils comprennent et analysent ce qu'ils font (importance de la verbalisation). Son projet de formation s'inscrit à la fois dans une ambition d'apprentissage, méthodologique et citoyenne.

31 Pour mener à bien ce projet, il pense nécessaire de faire accéder les élèves aux aspects culturels de l'activité : il se réfère fréquemment aux spécificités de la pratique sociale de référence de haut niveau (référence à Parker, aux statistiques des matches) dont il a extrait un certain nombre de règles d'action efficaces qu'il livre à ses élèves (techniques du dribble, de la passe, du tir en course).

32 Enfin, il mise sur la mise en place de routines d'organisation quasi « *militaires* » pour cadrer et stabiliser au mieux les leçons.

33 Autant de dimensions qui visent à stabiliser la leçon considérée par l'enseignant lui-même comme instable, à l'équilibre précaire (« *ça peut vite partir en vrille* », « *si tu régules pas vite, ils sont prêts à en découdre* », « *ça peut très vite dégénérer* »).

### 3.2.2. La place du situationnel

34 Ainsi, le projet de l'enseignant s'inscrit dans une volonté explicite de cadrer et contrôler en amont la leçon à venir, cependant ce projet ne résiste pas au contact de la pratique. En effet, l'analyse du curriculum en actes montre que, dans les limites de cette trame, F crée des espaces de créativité. Les dispositifs mis en place s'inscrivent dans une dynamique de contextualisation à l'articulation de l'externe et de l'interne à la situation.

35 En situation de classe, la prise en compte du vécu des élèves, de leur déjà-là constitue une préoccupation constante qui, d'une certaine manière, joue un rôle moteur de l'avancée du temps didactique. F sollicite fréquemment les conceptions et connaissances des élèves car ce qui l'intéresse c'est que les élèves réfléchissent à ce qu'ils font, qu'ils cherchent d'eux-mêmes à gérer les dysfonctionnements, qu'ils essaient de s'adapter avec toutefois la possibilité de donner la clé à ceux qui sont le plus en difficulté. Dans la pratique, il s'appuie à de multiples reprises sur les discours des élèves pour faire émerger des règles d'action (par exemple : pour déterminer les marquages au sol en basket (L1), pour identifier les règles d'efficacité du dribble (L1), pour évoquer les différentes façons de protéger sa balle (L1), pour commenter les prestations des équipes (L2, L3)). Pour F, s'adapter aux élèves est posé comme une nécessité incontournable. De façon assez paradoxale, cette contrainte externe agit en situation davantage comme une ressource que comme une contrainte. En effet, ce souci de prendre en compte les conceptions et pratiques des élèves nécessite de s'ajuster en permanence à ce qui est produit en situation. Autrement dit, le déjà-là des élèves est appréhendé dans ses reconstructions pas à pas en situation.

36 Le cœur des trois leçons étudiées est marqué par une situation phare de dévolution au cours de laquelle F délègue aux élèves la responsabilité d'analyser les effets de leurs actions. La situation d'évaluation en actes en direct, d'une lisibilité immédiate sans passage par le papier crayon, oblige F à réajuster en permanence son discours en fonction de ce que les élèves font et disent sur ce qu'ils font. Cette situation, qui occupe une place essentielle dans le dispositif pédagogique de l'enseignant, est emblématique de cette part d'autonomie dont dispose le curriculum en actes.

37 Par ailleurs, cette marge de manœuvre est accentuée par le fait que F utilise astucieusement différents dispositifs transpositifs originaux, à la fois imagés et contextualisés comme par exemple « *faire de la musique avec le ballon* » (« *boum boum tac tac* » pour expliquer le tir en course) ou à propos d'autres activités, en escalade il compare le shunt à un frein à main car « *on est quand même dans un bastion de Peugeot* » ou encore en kayak lorsqu'il assimile le pilotage de l'embarcation à celui d'un scooter (« *c'est des images comme ça tu les mets dans un kayak et ils ont du mal à comprendre que les pales elles sont pas les deux dans le même*

*sens, donc tu empoignes ta pagaie comme si tu étais sur un scooter, tu pagaies tu mets les gaz, tu pagaies à gauche tu coupes les gaz, tu pagaies à droite tu mets les gaz, ils sont sur un scooter, ça ça parle »).*

### 3.2.3. Les dimensions subjectives du métier

38 A ces déterminants externes et situationnels de la leçon, s'agrègent des dimensions subjectives et personnelles qui viennent à leur tour conditionner la production de la leçon. Il se dégage du discours de l'enseignant un fort attachement à ce type d'élèves qu'il déclare apprécier parce qu'ils « *arrivent toujours à me faire rire* », parce qu'ils sont « *plein de vie* », parce qu'ils « *te surprennent par leur finesse* » mais également parce qu'ils le rassurent sur son utilité sociale (« *j'ai l'impression de servir à quelque chose* »). Tout converge pour conduire l'enseignant à s'engager personnellement en mobilisant sa subjectivité (Guibert & Perrier, 2012). Il veille toutefois à contrôler cette facette émotionnelle du métier par une tentative de mise à distance, par un engagement dans un jeu de rôle. Il déclare « *entrer dans un personnage* » pour mieux masquer ses émotions. Cette mise en scène lui permet par exemple de dépersonnaliser les situations de conflit et ainsi de faire face aux épreuves du métier.

## 3.3. Les différents niveaux de contexte mobilisés : les déterminants de la leçon de J

### 3.3.1. Les déterminants externes

39 De la même façon que F, J est contrainte par les façons d'être et de faire de ses élèves. Elle les décrit comme instables, lunatiques et changeants, peu enclins à stabiliser les apprentissages, assujettis à un besoin perpétuel de mouvement. L'obligation permanente de négociation engendre une fatigue provoquant une usure à la fois physique et psychologique en partie contrebalancée par l'investissement positif des élèves dans les activités.

40 Ses intentions didactiques sont clairement balisées : elles relèvent d'objectifs cognitif (comprendre pourquoi on utilise toute la surface de la table pour jouer) et moteur (jouer varié pour mettre en difficulté l'adversaire). Les caractéristiques de l'implication des élèves conditionnent les exigences d'apprentissage au regard de ces deux objectifs. J déclare : « *Enfin moi je sélectionne dans mes cours pour éviter d'avoir à se battre avec eux et à les bloquer parce que en insistant sur les pointes de pieds [...] la séance d'après le gamin il participera pas. Donc on les valorise aussi par rapport à ça. Sinon l'investissement tombe très très vite* ». L'enseignante a établi une ligne de démarcation nette entre ce qui est négociable, évolutif et ce sur quoi elle ne lâchera pas jusqu'à la fin de l'année. Alors que les normes de vie dans la classe s'imposent sans transaction possible (ou rarement), le système des savoirs transmis est sujet à modulations susceptibles d'entamer à termes le projet d'accès à une culture commune.

41 Ce risque est accentué par une anticipation sur l'intérêt supposé des élèves, anticipation qui provoque une limitation des objectifs visés par l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que cette « *privation de savoirs* » (Tanguy, Agulhon & Ropé, 1984) par anticipation engendre un accès inégal des élèves à la culture scolaire (au moins celle légitimée par les textes officiels) et incite implicitement les élèves à se conformer à des exigences moindres en termes d'acquisition de savoirs (comme le confirment les travaux sur les « *effets d'attente* »). Par exemple, J explique : « *bon après je pense pas qu'elles voient l'intérêt, on n'en parle pas non plus mais tout le développement physique, [...] c'est des choses qu'elles ne comprennent pas, et puis qu'on ne leur dit pas par ce que on sait très bien aussi que ça a pas d'intérêt pour elles* ». Le système des savoirs transmis dans la classe semble être le produit de contraintes contextuelles, auxquelles l'enseignant s'adapte en se conformant aux spécificités de la classe, ce qui conduit à un ajustement des contenus à l'univers familier des élèves dans le but d'éviter ruptures et blocages. L'exemple de l'enseignement de la gymnastique est révélateur de la façon dont l'enseignante se conforme aux formes de la pratique familières des élèves. J déclare « *en acrosport moi je vais privilégier la sécurité, le travail de groupe des choses comme ça mais je vais pas insister sur la réalisation propre d'une roulade avant, l'équilibre il a pas les pointes de pieds tendus tant pis... Donc ils passent effectivement à côté d'un certain nombre de choses, on sélectionne pour... Enfin moi je sélectionne dans mes cours pour éviter d'avoir à se battre*

avec eux et à les bloquer ». La proximité des élèves avec les contenus à enseigner constitue un critère non négligeable de choix pour l'enseignante.

42 Par ailleurs, dans le but d'éviter une rupture, enseignante et élèves s'accordent implicitement sur un minimum acceptable : d'un côté l'élève donne des signes extérieurs de bonne volonté c'est-à-dire reste en activité sans pour autant respecter les consignes, et, de l'autre, l'enseignant sait jusqu'où ne pas aller pour éviter le blocage. Un consensus s'est ainsi établi qui permet un vivre ensemble, sans conflit, comme le déclare J : « *c'est pareil si elle respecte les consignes, c'est bien, si elle les respecte pas, elle est derrière la table, elle essaie de jouer, elle fait ce qu'elle peut et puis voilà, ça s'arrête là, elle est dans l'activité* » (entretien post).

43 Cet équilibre est vécu comme précaire et s'inscrit dans un rapport au temps marqué par l'instabilité. L'enseignante affiche à la fois le sentiment que tout se construit dans la durée mais aussi que tout peut basculer et doit être négocié, réajusté, redéfini d'une minute à l'autre. Ce sentiment d'alternance possible entre rupture/continuité semble constituer un facteur d'usure engendrant une forme de fatigue à la fois physique et psychologique.

### 3.3.2. La place du situationnel

44 Les interventions de J durant les leçons s'organisent selon deux registres : technique/réglementaire et relationnel. D'une part, elle rappelle des consignes techniques (tenue de la raquette, position du bras en coup droit et revers), elle insiste également sur le respect des règles du tennis de table. D'autre part, tout en circulant de table en table, elle encourage, régule un différend entre deux élèves, plaisante avec d'autres, etc. Bref, elle élabore un tissage interactionnel constant.

45 Contrairement à ce qu'elle préconise, elle offre peu de temps aux élèves pour comprendre ce qui les pousse à agir et pour verbaliser. Le retour sur l'action s'opère par la tenue de fiche individualisée conduisant à un relevé quantitatif des actions menées sans qu'à aucun moment ne soient abordées les raisons ou les moyens du faire. Il s'appuie également sur un nombre important d'interactions individuelles rappelant à l'élève les conditions d'une bonne maîtrise du geste technique.

### 3.3.3. Les dimensions subjectives du métier

46 L'instabilité des situations est indirectement exploitée de façon personnelle par J. En effet, l'imprévisibilité rend le travail plus difficile dans ce type d'établissement qu'ailleurs mais du coup met en relief de façon gratifiante les moments de connivence et de collaboration entre enseignants et élèves.

47 Par ailleurs, J insiste sur la nécessité d'une forte implication personnelle dans le métier qui serait constitutive du plaisir d'enseigner, qui fait qu'on tient. « *Si on n'est pas impliqués à mon avis on tient pas* » dit-elle. Dans le même temps, elle veille à une forme d'étanchéité, de coupure entre sphère privée et sphère professionnelle garantie d'une sauvegarde à la fois du plaisir d'enseigner et de la préservation de son univers personnel.

## 4. Discussion

### 4.1. Analyse comparative

48 Nous avons tenté d'identifier les différents déterminants (externes, situationnels et subjectifs) susceptibles d'infléchir l'action didactique. Nous constatons que les liens entre l'externe et le situationnel ne sont pas mécaniques et interagissent de façon différente selon l'enseignant concerné. À population scolaire similaire, F et J s'adaptent différemment. Pour F, l'activité des élèves et son évolution servent de point d'appui à une réorganisation du discours et des régulations de l'enseignant. Pour favoriser l'implication des élèves et apprécier leur pouvoir d'action et de réflexion, ce dernier n'hésite pas à proposer des situations de dévolution. Pour J en revanche, les caractéristiques des élèves conditionnent les choix curriculaires et les dispositifs d'enseignement privilégiés sont davantage tournés vers l'application de consignes techniques. Les processus de contextualisation mis en œuvre sont donc de nature différente.

49 Deux points communs caractérisent nos intervenants. Tout d'abord, on peut noter, dans le champ des déterminants externes, l'absence quasi-totale de l'évocation de contraintes

institutionnelles. À aucun moment, les prescriptions institutionnelles n'apparaissent comme un cadre de référence sur lequel l'enseignant pourrait s'appuyer. Nous avons affaire à des intervenants chevronnés dont l'expertise autorise peut-être une certaine liberté à l'égard des injonctions institutionnelles.

50 Deuxièmement, pour J comme pour F, la référence à la pratique sociale joue un rôle déterminant pour la sélection des contenus enseignés. Cette dernière constitue un cadre qui borne, de façon souple, la définition de ce qu'il y a à enseigner et apprendre. Tout semble possible en matière d'ajustement et d'adaptation à condition que les élèves « restent dans l'activité ».

51 Les déterminants subjectifs nous informent sur la façon dont l'enseignant vit le jeu didactique. Ils sont à la fois garants de l'implication personnelle nécessaire à toute intervention, tout particulièrement en contexte difficile, mais dans le même temps, il y a nécessité de les tenir à distance, d'exercer un contrôle sur eux. Cette forte subjectivation du métier, semble à la fois faciliter et compliquer l'exercice du métier dans ces quartiers.

## 4.2. Conséquences sur l'activité d'apprentissage des élèves

52 Dans le prolongement de cette recherche, il serait intéressant de se demander dans quelle mesure ce jeu entre déterminants externes, situationnels et subjectifs a des conséquences sur l'activité d'apprentissage des élèves. Cette question est d'autant plus légitime dans ce contexte scolaire où ces derniers sont statistiquement plus exposés à l'échec qu'ailleurs.

53 Un tel projet supposerait d'observer avec minutie d'une part l'activité déployée par les élèves et d'autre part, les situations de travail proposées par les enseignants. Le premier point ne sera pas abordé ici et constituera sans nul doute une perspective de travail intéressante. En ce qui concerne le second aspect, nous pouvons nous focaliser sur la tâche de référence des deux enseignants, celle proposée à chacune des trois leçons observées. Pour F il s'agit de la situation d'évaluation en direct menée par le capitaine de chaque équipe à l'aide du comptage directement visible effectué par les observateurs (un cône par possession de balle, perte de balle : cône à l'envers, tir tenté : cône à l'endroit, tir réussi : cône posé sur l'escalier). Pour J, la situation concernée est celle d'échanges en collaboration (record à battre). L'analyse des échanges verbaux entre F et ses élèves au cours de la situation concernée montre qu'il les emmène dans un cheminement réflexif suivant une trame structurée de la façon suivante :

- constats : quel pourcentage de possessions de balle, de tirs tentés, de tirs réussis ? quel pourcentage d'efficacité ?
- hypothèses : comment expliquer ces résultats, quels points faibles ? (problème de passes, de démarquage)
- remédiations : quel sera le travail à effectuer pour le prochain match ? (travailler à diminuer les pertes de balle, à améliorer la technique de tir)

54 On peut observer que les élèves jouent le jeu et s'impliquent pleinement dans cette situation. Comme le montrent Bautier et Goigoux (2004), les inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs résultent de l'opacité et du caractère implicite des attentes et des difficultés éprouvées par les élèves pour identifier les enjeux cognitifs des tâches. Pour sortir de cette impasse, les auteurs formulent l'hypothèse d'un nécessaire travail de secondarisation amenant les élèves, au-delà d'une simple logique du faire et de la réussite immédiate, à saisir ce que les tâches qui leur sont proposées leur permettent d'apprendre. Comme le soulignent les auteurs, « Aujourd'hui à l'école, il ne suffit pas de "faire ce que le maître dit" pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (p. 91). On peut faire l'hypothèse que l'usage particulièrement stable que l'enseignant fait de ce type de tâche (au cours du cycle mais également d'un cycle à l'autre) est producteur chez les élèves d'une réelle activité d'apprentissage.

56 De son côté, J consacre à chaque leçon un temps de mise en situation consacrée au maintien d'un échange le plus long possible. L'attention des élèves est focalisée sur la performance produite sans que jamais ne soit envisagée la verbalisation des procédures utilisées ou des difficultés rencontrées. J parie sur la motivation créée par le défi qui consiste à battre le record produit par le meilleur binôme de la classe voire même de l'établissement. L'implication des

élèves dans la tâche est réelle mais on peut craindre que l'absence de lisibilité des moyens mis en œuvre par les élèves pour produire leurs performances nuise au développement d'une réelle activité d'apprentissage.

57 Bien entendu, ces conclusions provisoires ne constituent que des pistes qu'il faudra explorer en analysant dans le détail les conduites des enseignants et des élèves en situation de classe.

58 Par ailleurs, à l'issue de cette étude, d'autres questions restent en suspens, notamment celle des variations et des combinaisons des différentes échelles d'observation au cours de la leçon. On a pu observer que l'enseignant circule d'un espace de variables à l'autre mais sans que l'on sache vraiment ce qui autorise ces basculements. La situation d'interaction en classe se présente comme un espace de frottement entre différentes échelles d'analyse dont il faudrait tenter de comprendre les évolutions et les dynamiques. Par exemple, certains moments de la leçon ou du cycle seraient-ils plus impactés que d'autres par une catégorie particulière de variable ? Qu'est-ce qui fait que le poids des variables contextuelles puisse être minoré ou au contraire renforcé au fil de l'interaction ? Dans quelle mesure les « contrats didactiques différentiels » (Schubauer-Leoni, 2008) qui se nouent dans la classe sont-ils en prise avec notre tryptique (variables externe, situationnelle et subjective) ?

## Conclusion

59 Notre objectif était de comprendre la manière dont deux enseignants, exerçant en milieu difficile, prennent leur décision sous l'influence de trois types de déterminants. Dans cette perspective, nous voulions repenser la prise en compte des contextes au sein de la situation enseignement – apprentissage. A l'instar de Dolz et Tupin (2001), il nous semblait intéressant de prendre appui sur :

une tentative de re-définition de la situation conçue comme la résultante des rapports dialectiques entre, « l'ici et maintenant » de la classe - habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants - et « les différents cercles contextuels » (p. 84)

60 qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel ». Nous avons focalisé notre attention sur les contenus enseignés. En résumé, on peut dire qu'en milieu difficile, ces derniers sont le produit d'un double processus ; d'une part, les caractéristiques de la situation liées au profil particulier des élèves en milieu difficile contraignent l'enseignant dans ses intentions, ses modalités d'intervention ainsi que les choix de contenus mis à l'étude, mais d'autre part, dans le curriculum en actes, le professeur réinterprète et exploite à sa manière les contraintes qui pèsent sur lui. De ce point de vue, nos deux enseignants ne subissent pas de la même façon les contraintes externes qui s'exercent sur eux et ne produisent pas et n'exploitent pas de manière identique ce qui émerge en situation. On note donc qu'à contexte externe équivalent, le curriculum en actes varie considérablement d'un enseignant à l'autre.

---

## Bibliographie

Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, inédite. Université de Nantes.

Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, inédite. Université de Toulouse.

Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique* 3(1), 7- 43.

Bautier, E. (2004). Contexte, situation et milieu. In JF. Marcel & P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 223-234). Paris, 6<sup>e</sup> biennale Éducation Formation.

Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. @activités, 1(2). En ligne <http://www.activites.org/>

- Blanchet, P., Moore, D., & Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, 2. En ligne [http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf\\_Journal\\_AUF\\_14-2-3.pdf](http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf)
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 63-78). Paris, 6<sup>e</sup> biennale Education Formation.
- 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 & didactique*, 3(3), 29-48.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Colin.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In L. Ruiz-Higueras, A. Estepa & F. Javier García (Dir.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica*, Universidad de Jaén (pp. 705-746). Baeza.
- Corcuff, P. (2008). Aaron V. Cicourel : de l'ethnométhodologie au problème micro/macro en sciences sociales. *SociologieS. Découvertes / Redécouvertes*, Aaron V. Cicourel. En ligne <http://sociologies.revues.org/2382>
- Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. In F. Anciaux, T. Forissier & L.-F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (pp. 141-188). Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J., & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-96.
- Duru-Bellat, M. (2004). Contextualiser, une facette « normale » de la recherche en éducation. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 213-222). Paris, 6<sup>e</sup> biennale Education Formation.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des Enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69
- Guibert, P., & Perrier, P. (2012). La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : PUR.
- Johsua, S. (1999). Pour une didactique sociologique, entretien avec B. Lahire. *Education et sociétés*, 4, 29-56.
- Kherroubi, M., & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Seuil.
- Leutenegger, F. (2012). *Didactique comparée et difficultés scolaires*. Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue Française de Pédagogie*, 168, 59-73.
- Poggi, M.-P., & Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (Dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (pp. 333-364). Berne : Peter Lang.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation* (Rapport remis au ministre de l'EN en juillet 2001).
- Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.

Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (Dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-86). Besançon : PUFC.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-51). Rennes : PUR.

Tanguy, L., Agulhon, C., & Ropé, F. (1984). L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. *Etude de linguistique appliquée*, 54, 39-68.

Tupin, F., & Sauvage Luntadi, L. (2010). La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

Van Zanten, A. (2001a). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (2001b). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et francophonie*, 24(1), 13-35.

## Notes

1 ESCOL : Education Scolarisation, Paris 8

2 RESEIDA : Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissage.

3 Sensevy (2007) propose de caractériser l'action didactique comme un jeu « organiquement coopératif » au cours duquel pour gagner le joueur doit produire *proprio motu* des stratégies gagnantes.

## Pour citer cet article

Référence électronique

Marie-Paule Poggi, « Enseigner l'EPS en milieu difficile : vers une confrontation en actes de différents niveaux de contexte dans le cadre d'une approche socio-didactique », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015, consulté le 30 mars 2015. URL : <http://questionsvives.revues.org/1570> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1570

## À propos de l'auteur

### Marie-Paule Poggi

Maître de conférences, Université des Antilles, Laboratoire CRREF (centre de Recherches et de Ressources en Education et Formation) (EA 4538)

## Droits d'auteur

Tous droits réservés

## Résumés

Notre objectif est de comprendre la manière dont deux enseignants, exerçant en milieu difficile, prennent leur décision sous l'influence de trois types de déterminants (externe, situationnel et subjectif). Nous pouvons considérer que le curriculum en actes allie autonomie et ajustements liés aux contraintes du « sens pratique », devenant ainsi producteur « d'improvisations réglées » (Bourdieu, 1980). Par conséquent, le « contexte pertinent » (Lahire, 1998) de l'interaction didactique est à appréhender dans une perspective socio-didactique qui vise à observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent



dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière selon un processus de contextualisation liant de façon interactive contexte et situation. Les résultats montrent que nos deux enseignants ne subissent pas de la même façon les contraintes externes qui pèsent sur eux et ne produisent pas et n'exploitent pas de manière identique ce qui émerge en situation. On note donc qu'à contexte externe équivalent, le curriculum en actes varie considérablement d'un enseignant à l'autre.

### **Sports and physical education in a difficult environment: towards a confrontation in acts at different levels of context in a socio-didactic approach**

Our goal is to understand how two teachers working in difficult areas, make their decision under the influence of three types of determinants (external, situational and subjective). We can consider that the curriculum acts combines autonomy and adjustments to the constraints of "practicality", becoming producer of "regulated improvisations" (Bourdieu, 1980). Therefore, the "relevant context" (Lahire, 1998) didactic interaction is to understand in a socio-didactic approach that aims to observe how the provisions incorporated in the situation persist but also reconfigure contact constraints the latter by a process of contextualisation binder interactive context and situation. The results show that both our teachers do not undergo the same external constraints on them and do not produce and do not operate the same way that emerges situation. We thus note that external environment equivalent curriculum in action varies considerably from one teacher to another.

#### ***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : socio-didactique, contextualisation, contexte, situation

***Keywords*** : socio-didactic, contextualization, context, location