



La recherche questionne la pratique, les pratiques questionnent la recherche. L'enseignant peut-il s'appropriier les résultats de la recherche en EPS ?

La fabrication des inégalités dans la classe en EPS

Marie-Paule Poggi

CRREF - EA 4538, Université des Antilles
ESPE de Guadeloupe

SNEP, 17 novembre 2016

-
- ▶ Liens praticiens / chercheurs
 - ▶ Cadre théorique et thématiques de recherche
 - ▶ Quelques résultats

Les liens praticiens chercheurs

- ▶ L'enseignant peut-il s'appropriier les résultats de la recherche en EPS ?
- ▶ Est-ce que ça vaut la peine ? A-t-il de bonnes raisons de le faire ? Les recherches en didactique, en sociologie, en intervention sont-elles utiles à la pratique ?
- ▶ « Utiles »
 - ▶ aident à résoudre des problèmes de la pratique
 - ▶ mobilisables dans l'action

Cette utilité ne va pas de soi!

-
- ▶ **Des savoirs utiles à la pratique à certaines conditions**
 - ▶ se débarrasser d'une vision descendante et prescriptive
 - ▶ ne pas demander à la recherche plus qu'elle ne peut : les savoirs produits par la recherche n'épuisent pas le « réel pédagogique »
 - ▶ considérer l'articulation formation / recherche comme un espace de co-construction, de circulation de savoirs
(recherche au service de la formation / formation qui inspire des projets de recherche)

- ▶ Contribuer à « produire un espace des possibles pour penser la pédagogie » (Johsua, 1999)
- ▶ Inspirer, susciter, orienter, éclairer l'action

▶ Ce qui relève de la responsabilité du chercheur

- ▶ rendre les ressorts de l'intervention moins invisibles à l'acteur lui-même
- ▶ mettre au jour les contraintes qui pèsent sur les « pratiques ordinaires » des enseignants

Exp différentes grilles de lecture pour comprendre l'échec scolaire d'un élève : mécanismes cognitifs, identitaires, culturels complexes, dont élève et enseignant ne sont pas conscients mais qui peuvent éclairer et inspirer l'action différemment

- ▶ développer des compétences interprétatives et réflexives plus que directement décisionnelles et praxéologiques

-
- ▶ Dévoiler le masqué et l'invisible pour accéder à un meilleur niveau de compréhension
 - ▶ Révéler les effets différenciateurs voire inégalitaires des pratiques



peut offrir aux praticiens des ressources pour l'action / peut aussi déstabiliser et désenchanter

Mes thématiques de recherche

- ▶ Elucider les processus de production des inégalités d'accès aux savoirs scolaires en EPS
- ▶ Observer de quelle manière ces processus se construisent, se renforcent, s'atténuent au sein même des interactions didactiques
- ▶ Penser les inégalités d'apprentissage en croisant sociologie et didactique avec le projet de se centrer sur les savoirs sans oublier les contextes et le poids des dispositions incorporées
- ▶ Analyser et comprendre les interactions qui existent entre la situation d'enseignement et le contexte dans lequel elle se déroule en détaillant les processus de constructions/reconstructions curriculaires spécifiques au milieu difficile



Approche socio-didactique

Approche socio-didactique

Trois principes

- ▶ Penser toute pratique didactique selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner en retour (Blanchet, 2009)
- ▶ Regarder les inégalités d'accès aux savoirs à l'échelle des interactions didactiques (cf ESCOL, RESEIDA : « les inégalités en train de se faire »)
- ▶ Etudier les pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS pour observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation mais également se reconfigurent au contact des contraintes de la situation

Des cadres d'analyse qui rendent possible ce rapprochement

- ▶ Sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 2008)
- ▶ Théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007)
- ▶ Considérer la situation didactique comme un espace d'activation et d'inhibition de dispositions incorporées mais aussi de fabrication de nouvelles dispositions

Problématique

- ▶ Analyser et comprendre les interactions qui existent entre la situation d'enseignement et le contexte dans lequel elle se déroule
- ▶ Comment l'enseignant lui-même mobilise différents niveaux de contexte dans le tissage concret des pratiques ?
- ▶ Comment l'enseignant crée les conditions d'existence d'un milieu didactique susceptible de constituer un « cadre déclencheur / inhibiteur de dispositions déjà incorporées ou en tant que cadre socialisateur (Lahire) ?
- ▶ Pour pouvoir à termes élucider les processus de production des inégalités d'accès aux savoir scolaires en milieu difficile

Milieu difficile

- ▶ Elèves issus de milieu défavorisé (CSP : 74,7% parents ouvriers ou inactifs contre 37,9% hors EP)
- ▶ Milieu difficile et culture scolaire
 - élèves les plus éloignés de la culture scolaire
 - absence de connivence culturelle avec l'école, le travail scolaire ne va pas de soi, il n'entre pas dans l'ordre des choses
 - les élèves ne sont pas les « héritiers » qui par leur milieu familial sont amenés à valoriser le travail scolaire et à en comprendre tous les codes
- ▶ Milieu difficile et malentendu sur la nature des tâches d'apprentissage (Rochex, 2002, 2003)
 - Difficultés à lier réussir et comprendre
 - « Ce qu'on a fait » et « ce qu'on a appris »

Milieu difficile

- ▶ **Milieu difficile comme lieu privilégié d'expression des inégalités**
 - En milieu difficile : l'école ne se contente pas d'enregistrer et d'entériner des inégalités produites en dehors d'elle, elle participe de façon active à leur fabrication
 - Bonnery (2007) : des manières de faire des enseignants, des adaptations des pratiques scolaires, des conceptions des apprentissages préjudiciables à la réussite de certaines catégories sociales d'élèves

Méthodologie

- ▶ la classe et les inégalités en train de se faire
- ▶ approches de plus en plus qualitatives au plus près du curriculum en actes (outils de l'action conjointe) et échantillon à faible effectif

3 types de traces

- ▶ le curriculum réel : données vidéo
- ▶ le curriculum déclaré : entretien ante et post cycle
- ▶ analyse des savoirs en jeu (analyse a priori) et leur mise en oeuvre sur les plans topo, méso et chrono

Traitement

- ▶ analyse extrinsèque (vidéos)
- ▶ analyse des discours d'entretiens (le non conscientisable par l'acteur)
- ▶ mise en lien des deux traces
- ▶ différents nvx de contexte mobilisés (Cont/Sit/Subj/Disp)

Résultats

- ▶ I) Des effets de « privation de savoirs » et de distribution inégalitaire de savoirs (Tanguy et Aghulon, 1984) dus à une anticipation sur intérêt supposé des élèves et sur leur avenir probable

« bon après je pense pas qu'elles voient l'intérêt, on n'en parle pas non plus mais tout le développement physique, ce qu'est tendre son bras pour avoir les mêmes repères à chaque fois enfin c'est des choses qu'elles ne comprennent pas, et puis qu'on ne leur dit pas parce que on sait très bien aussi que ça a pas d'intérêt pour elles »

Résultats

- ▶ 2) Des effets de surajustement des tâches aux caractéristiques des élèves et notamment d'un ajustement des contenus à leur univers familial pour éviter ruptures et blocages)

« Je m'attendais à ce qu'ils veuillent faire des matchs donc j'ai privilégié l'aspect offensif, rencontres sportives enfin rencontres sous forme de match alors que j'aurais peut-être du essayer dès la première séance de lancer des ateliers de travail pour arriver à leur faire comprendre qu'on jouait varié pour pouvoir mettre en difficulté l'adversaire tout de suite et ça je l'ai pas fait, voilà »

et accord implicite sur un minimum acceptable

« 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 »

Résultats

- ▶ 3) Un rapport au temps marqué par l'imprévisibilité, la négociation et l'instabilité des contenus
 - ▶ facteur d'usure, fatigue physique et psychologique, rend le travail plus difficile ici qu'ailleurs
 - ▶ mais du coup met en relief de façon gratifiante les moments de connivence et de collaboration entre enseignants et élèves

« ben ce que j'expliquais tomber sur des élèves qu'on va pas réussir à intéresser, ou bien qui vont se comporter vraiment qui vont être plus désagréable que ceux qu'on a ici par ce que ben par ce que pour eux on est rien quoi alors que nous ici on a une certaine reconnaissance de leur part c'est vrai que c'est appréciable aussi, les gamins on a vraiment l'impression de leur rendre service et eux ils nous le rendent, comme là aujourd'hui ils étaient tout contents de la journée qu'on avait passé ensemble hier je sais pas si dans un autre collège le prof d'EPS a autant de reconnaissance par ce qu'il les ont promenés au stade, nous là ils nous disaient au revoir en quittant le bus, on a fait une sortie avec je sais plus quel collège les gamins ils sortent du bus ils s'en vont, y'a pas un au revoir y'a pas un merci y'a rien donc nous on les a emmenés au ski c'est au revoir merci pour la journée, c'est valorisant, c'est agréable »

Résultats

- ▶ 4) Des effets de développement de stratégies d'adaptation contextuelle variées et de « stratégies de survie » (Woods, 1977)
 - ▶ Stratégies de survie
 - ▶ s'amuser, rigoler avec les élèves
 - ▶ rogner sur les exigences
 - ▶ Pour désamorcer des conflits, débloquent des situations tendues, créer du lien social dans la classe ou encore à instaurer un climat de confiance
 - ▶ Réajustement relativement durable des dispositions professionnelles à la situation actuelle et à celles à venir

Résultats

- ▶ 5) Des choix curriculaires qui oscillent entre ajustements, arrangements et part de non négociable
 - ▶ ligne de démarcation nette entre ce qui est négociable, évolutif et ce sur quoi on ne lâchera pas jusqu'à la fin de l'année
 - ▶ normes de vie dans la classe s'imposent sans transaction possible / le système des savoirs transmis dans la classe est sujet à modulations susceptibles d'entamer à termes le projet d'accès à une culture commune

Résultats

- ▶ 6) Des sélections curriculaires qui peinent à faire accéder les élèves à un « travail de secondarisation et de décontextualisation » (Bautier et Goigoux, 2004) mais des situations contrastées
 - ▶ hypothèse d'un nécessaire travail de « secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004) : aider les élèves à identifier les enjeux de savoirs des tâches, lever les implicites, car *« Aujourd'hui à l'école, il ne suffit pas de « faire ce que le maitre dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait ».*
 - ▶ usage particulièrement stable que l'enseignant fait de ce type de tâche (au cours du cycle mais également d'un cycle à l'autre) comme producteur chez les élèves d'une réelle activité d'apprentissage

Résultats

- ▶ 7) Renoncement affiché à « l'indifférence aux différences » et aux postures égalitaires, posture d'équité
 - ▶ Accorder aux élèves une attention particulière, ne pas les prendre « *comme des gamins comme les autres* », « *prendre les élèves comme ils sont* »
 - ▶ Assumer le caractère extra ordinaire de la situation (*instable, lunatique, imprévisible*) sans regret ni désenchantement ce qui permet de durer tout en restant mobilisé

Résultats

- ▶ **8) Subjectivation du métier forte et contrôlée**
 - ▶ concilier forte implication personnelle dans le métier qui serait constitutive du plaisir d'enseigner / préservation de sa vie privée
 - ▶ étanchéité, coupure sphère privée / sphère professionnelle garantie d'une sauvegarde à la fois du plaisir d'enseigner et de la préservation de son univers personnel

Résultats

▶ 9) Types de rationalité mobilisés et sentiment d'utilité sociale

Instrumental : lié aux conséquences plus ou moins immédiates de l'acte

Affectuel : lié aux affects et aux caractéristiques personnelles de l'enseignant

Contextuel : lié aux caractéristiques des élèves, au contexte local d'enseignement

Fondamental : lié à « l'exigence de validité interne de la chose enseignée » (Forquin, 1989)

▶ sentiment accru d'utilité sociale

« on a plus l'impression de servir à quelque chose, de leur faire découvrir des choses qu'ils n'ont pas l'habitude de faire en dehors de chez eux enfin en dehors du collège »

« nous ici on a une certaine reconnaissance de leur part c'est vrai que c'est appréciable, les gamins on a vraiment impression de rendre service et ils nous le rendent, c'est valorisant c'est agréable »

- ▶ composante personnelle de l'implication enseignante pèse fortement sur l'intervention, se sent en permanence impliquée physiquement et mentalement
- ▶ des choix étroitement liés au contexte
- ▶ référence aux contenus moins fréquente

Résultats

- ▶ **I I) En situation, interaction variée, selon les E, entre les différents nvx de contexte**
 - ▶ Engagement fort de la subjectivité de l'E pour tous
 - ▶ Prise en compte du vécu des élèves constante mais variée : contrôler (approche techniciste) / initier (dévolution), joue sur avancée du temps didactique
 - ▶ À contraintes externes équivalentes, des variations du curriculum en actes
- ▶ **I 0) La construction d'équilibres provisoires (compromis) entre différentes préoccupations qui conduisent à des tensions contradictoires entre les différentes dimensions du métier**

Axes de contradictions entre des nécessités divergentes

| | |
|--|--|
| nécessité d'offrir une ossature, un cadre solide, des routines aux élèves | imprévisibilité chronique dont elle dit que ses séances souffrent |
| objectifs de cycle déclarés conformes aux prescriptions du curriculum formel | revendication d'une spécificité du contexte d'enseignement, ajustement nécessaire |
| optimisme sur les potentialités des élèves | nécessaire restriction des ambitions |
| forte implication personnelle dans l'acte d'enseignement au quotidien | indispensable préservation de la vie privée |
| acharnement à « ne rien lâcher » à certains moments du cycle | une certaine tolérance à « laisser faire » afin d'éviter les situations de blocage |
| attachement explicite à un objectif sur le développement de la réflexivité | nécessité de mettre les élèves en activité en permanence, de respecter leur besoin de bouger |

▶ **II) Conséquences différenciatrices entre les élèves**

- ▶ processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) entravés par la nécessité de garder les élèves en activité
- ▶ les élèves brouillent le message : connivence au moment de la définition / comportements hors tâche au moment de la mise en œuvre
- ▶ les « bons » expérimentent des comportements hors tâche et passent à côté des tâches exigeantes mais cela est considéré comme un détour nécessaire par l'enseignant
- ▶ les élèves en difficulté tentent de se mettre en conformité avec les attentes de l'enseignant et suivent scrupuleusement les consignes même lorsque la tâche est dépourvue de sens pour eux
- ▶ tous les élèves profitent des phases collectives d'institutionnalisation des savoirs étroitement articulées au temps de pratique (impliquent directement les élèves) et ritualisées

Conclusion

- ▶ I. Contenus enseignés comme produit d'un double processus : situation contextualisée et contextualisante

Conclusion

- ▶ 2. Ajustements spécifiques et une forte contextualisation des contenus proposés :
 - ▶ des sélections curriculaires ajustés à la situation en fonction de leur caractère « utile », de leur capacité à maintenir les élèves en activité, et à préserver le vivre ensemble
 - ▶ fragilisation et relativisation des contenus
 - ▶ choix des savoirs à transmettre moins fondé sur la valeur intrinsèque des contenus

Conclusion

- ▶ 3. « Ordre local négocié » (Van Zanten, 2001) tendu entre adaptation à la culture des élèves / exigences de la culture scolaire
- ▶ 4. Habitus professionnel spécifique traversé par des tensions internes
- ▶ 5. Construction de « normes partagées » (Dutercq, 2001)
- ▶ 6. Etude qualitative sans vocation à généralisation

Merci de votre attention

mppoggi@espe-guadeloupe.fr