

Le « passage dans les rangs » : pérennité et variabilité d'un format pédagogique

Philippe Veyrunes

UMR Education Formation Travail Savoirs - Université de Toulouse 2 le Mirail

RÉSUMÉ • Cette contribution porte sur un format pédagogique très répandu et ancien, quand, lors de travaux individuels écrits des élèves, l'enseignant « passe dans les rangs ». Une étude a été réalisée dans une classe de CM2 dans le cadre d'un travail par contrat. Nos résultats montrent comment la dynamique de l'activité collective, rendant la situation viable pour les acteurs, contribue à expliquer la pérennité de ce format. Ils montrent également comment, dans ce contexte particulier du travail par contrat, il présente des traits de variabilité.

MOTS-CLÉS • classe, activité collective, format pédagogique, individualisation, pérennité, variabilité.

À l'école, dans de nombreuses disciplines scolaires, un temps important est consacré au travail individuel écrit (*seatwork*) que les élèves doivent réaliser à leur table avec leur propre matériel. Les études disponibles divergent sur son importance : selon Helmke et Schrader (1988), il représenterait 20% du temps total de travail des élèves, mais plus probablement 50 ou même 65% selon Doyle (1986). Cette proportion différerait selon les enseignants, mais aussi selon les systèmes éducatifs. Des pratiques telles le *seatwork* perdurent depuis le 19^{ème} siècle, sous des formes proches dans tous les systèmes éducatifs (e.g. Crahay, 1989). Le *seatwork* a diverses fonctions : selon certains auteurs, il favoriserait un « contrôle de proximité » de la classe (Doyle, 1986 ; Emmer et Stough, 2001). Il viserait même essentiellement à cela : en individualisant à l'extrême l'enseignement, il éviterait les risques de désordre dans la classe en limitant les temps d'interactions collectives. Il est aussi parfois considéré comme un moyen de différenciation pédagogique, l'individualisation absolue du travail des élèves étant une sorte d'acmé de la différenciation (Mayen, 2009). Prenant appui sur l'approche des partisans de « l'école sur mesure » de Claparède, Crahay (2006) montre

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



que l'enseignant, ne pouvant être disponible pour tous les élèves, se résout à les faire travailler individuellement, à partir d'un matériel pédagogique adapté. De nombreuses études ont abordé le *seatwork* sous l'angle de l'efficacité. Elles ont montré que certains comportements des enseignants favorisent l'engagement des élèves dans le travail, par exemple lorsqu'ils parviennent à réduire les interventions liées aux questions d'ordre et d'organisation du travail (Helmke et Schrader, 1988) ou bien lorsque les élèves sont bien préparés et qu'ils sont aidés par les enseignants. Selon les auteurs du courant de l'écologie de la classe, les enseignants qui conduisent efficacement le *seatwork* circulent dans la classe pendant que les élèves travaillent et interagissent brièvement avec eux, contrôlant leur implication dans le travail, leur apportant tour à tour aide, conseils ou stimulations individuelles (Doyle, 1986).

Mais le *seatwork* est un format générique qui donne lieu à diverses formes d'organisation du travail : alors que les élèves travaillent individuellement, tantôt l'enseignant surveille l'ensemble de la classe, tantôt il s'occupe de certains d'entre eux individuellement ou par petits groupes. Dans de nombreux cas l'enseignant circule dans la classe pour superviser le travail des élèves et leur apporter des aides. Nous désignons cette forme de *seatwork* sous le nom de « *passage dans les rangs* », forme qui, bien qu'extrêmement répandue, ne semble pas étudiée en tant que telle. En dépit de son ancienneté et de sa pérennité, ce mode d'organisation présente donc également des traits de variabilité : les enseignants l'adaptent à leurs visées en fonction des contraintes auxquelles ils sont soumis. À travers une étude de cas, cette communication veut mettre en évidence ces deux caractéristiques du passage dans les rangs.

1. Cadres théorique et méthodologique

L'étude présentée vise à articuler une description et explication de l'activité individuelle avec une modélisation de l'activité collective. Elle s'appuie sur le présupposé selon lequel les systèmes vivants – individus et groupes sociaux – produisent leur propre organisation (Maturana et Varela, 1994). Chaque acteur agit de manière partiellement autonome dans le monde qu'il construit et son activité contribue à définir ce « monde propre ». Son activité est fonction de l'environnement et de la situation qui sont les siens. De même, les collectifs s'auto-organisent en fonction des relations d'interdépendance entre les acteurs (Elias, 1970/1991) et des contraintes des situations, sans que cette auto-organisation ne résulte de

« décisions » des acteurs. Ce niveau de l'activité peut donner lieu à des modélisations mettant en évidence les patterns d'interaction émergeant de la situation. Dans ce contexte, les acteurs construisent des significations à propos des situations qu'ils vivent, mais les configurations de l'activité collective ne sont que partiellement significatives pour eux. L'activité individuelle est analysée au niveau du cours d'action (Theureau, 2004), qui correspond à la part « montrable, commentable et racontable » de l'activité de l'acteur engagé dans une situation donnée, c'est à dire à ce qui est significatif pour lui dans la situation.

Une étude exploratoire a été réalisée dans une classe de CM2 (élèves âgés de 10 à 11 ans) de 26 élèves. L'école, située dans une grande ville française, comptait 12 classes au public socialement et culturellement très hétérogène. L'enseignant avait 10 ans d'expérience professionnelle. Dix séances ont été observées, à raison d'une par semaine, et enregistrées au moyen d'une caméra numérique. A la suite de chaque séance, l'enseignant ainsi que quelques élèves ont été confrontés au film de la séance. Un questionnement du chercheur visait à les amener à « montrer, commenter et raconter » ce qu'ils faisaient, attendaient, ressentaient ou percevaient et à éviter explications et généralisations. En outre, il a été demandé à l'enseignant d'indiquer pour quels élèves il s'attendait avant la séance de travail à ce qu'ils rencontrent des difficultés dans l'organisation de leur travail et ceux pour lesquels il s'attendait à ce qu'ils rencontrent des difficultés dans la réalisation des exercices demandés.

Le traitement a consisté en trois étapes.

Etape 1 : Présentation des données par la mise en correspondance temporelle de deux volets de données. Le Volet 1 concerne la classe. Il comprend l'enregistrement audio-visuel, les transcriptions verbatim des communications et la description des attitudes observées. Le Volet 2 présente les transcriptions verbatim des entretiens en autoconfrontation.

Etape 2 : L'ensemble de ces données a permis d'identifier et dénommer les préoccupations, éléments significatifs et actions pour l'enseignant et les élèves. Afin de compléter les données recueillies, le cours d'action des élèves a pu être partiellement reconstitué : leurs éléments significatifs, préoccupations et actions ont pu être inférées à partir du visionnement minutieux de leurs attitudes en classe sur l'enregistrement vidéo.

Etape 3 : Des éléments de la dynamique de l'activité collective ont été mis en évidence et quantifiés : a) les déplacements et arrêts de l'enseignant dans la classe (leur nature, nombre et durée) ; b) les

interactions qu'il avait avec les élèves (leur nature, nombre et durée) ; c) les élèves avec lesquels il avait des interactions : élèves repérés par l'enseignant comme a) ayant des difficultés d'organisation ; b) des difficultés de réalisation de leur travail ; c) autres élèves.

2. Description et analyse du « passage dans les rangs »

2.1. L'activité individuelle de l'enseignant et des élèves

Les séances observées prenaient place dans le cadre d'un *travail par contrat*, mis en place quotidiennement en mathématiques et en français. L'enseignant proposait une série d'exercices et les élèves devaient choisir ceux qu'ils allaient réaliser en fonction des difficultés qu'ils pensaient éprouver et de ce qu'ils pensaient être capables de réussir. Ils devaient ensuite réaliser une autoévaluation de leurs apprentissages, puis lorsqu'ils considéraient qu'ils étaient prêts, ils réalisaient l'évaluation finale. En cas de besoin repéré par l'enseignant ou de demande d'aide plus importante de leur part, ils étaient regroupés momentanément dans un atelier d'aide. Les élèves ayant terminé leur contrat devaient réaliser des exercices complémentaires. Chaque contrat s'étalait sur plusieurs jours et était précédé par un temps de travail collectif où les notions étaient présentées.

La séance présentée a été considérée comme typique des séances étudiées. Lors de cette séance le passage dans les rangs occupait 31 minutes. À ce stade de l'année (fin du mois de novembre), l'enseignant se préoccupait encore essentiellement de l'organisation du travail par contrat : il s'attendait à ce que 13 élèves sur 26 éprouvent encore des difficultés dans ce domaine et à ce que, parmi ceux-ci, 3 aient en outre des difficultés pour réaliser les exercices. Aussi, sa préoccupation principale était-elle d'amener les élèves à s'organiser dans leur travail par contrat. Il veillait à la distribution du travail en fonction de l'avancement de chaque élève dans la réalisation du contrat. Il attendait que les élèves repèrent le point du contrat où ils en étaient arrivés : a) celui des exercices préparatoires à l'évaluation ; b) celui de l'évaluation et c) celui des exercices complémentaires. Mais il se disait que le contrat constituait une charge de travail trop lourde pour les élèves qui avaient du mal à s'organiser et faisaient tous les exercices. Lorsqu'il passait dans les rangs, il veillait à mettre et à maintenir les élèves au travail, il les aidait à s'organiser, les encourageait et en aidait certains dans la réalisation des exercices.

L'engagement des élèves dans le travail était variable : certains mettaient beaucoup de temps à se mettre au travail alors que d'autres

terminaient rapidement les exercices proposées. En entretien, les élèves affirmaient qu'ils éprouvaient des difficultés à comprendre ce qu'ils devaient faire et à se repérer dans le contrat. La plupart avaient à un moment ou à un autre des interactions discrètes avec leurs voisins : discussions, échanges de « petits messages », aide à la réalisation des exercices, prêt ou échange d'objets scolaires ou non, etc. Mettant à profit les déplacements nécessaires pour aller chercher des documents, ils se donnaient des « rendez-vous » afin de discuter. Pour obtenir de l'aide, ils levaient la main de leur place, l'enseignant interdisant qu'on vienne le déranger quand il était occupé avec un élève. Ils saisissaient également les occasions offertes par les déplacements de l'enseignant, lorsqu'il avait terminé avec un élève ou bien lorsqu'il levait la tête et qu'ils étaient dans son champ de vision, pour attirer son attention et lui demander son aide.

2.2. Configuration de l'activité collective lors du passage dans les rangs

La configuration de l'activité collective du passage dans les rangs est caractérisée par les régularités de la dynamique spatio-temporelle de l'articulation des activités individuelles ; celles-ci concernent les déplacements et les interactions. L'enseignant se déplaçait d'un élève à un autre et interagissait avec les élèves suivant un rythme défini en partie par ses propres choix – en fonction de ses préoccupations et de ses attentes vis-à-vis des élèves – en partie par l'activité des élèves. L'enseignant ne s'approchait pas du tout de 16 élèves sur 26, mais il avait cependant des interactions à distance avec certains d'entre eux, en particulier lorsqu'il considérait qu'ils ne travaillaient pas. Ses déplacements étaient assez fréquents et ses arrêts avaient une durée moyenne de 52 secondes. Il ne s'approchait des élèves qu'en partie en fonction de ses attentes à propos des difficultés qu'ils allaient rencontrer. En effet, parmi les élèves pour lesquels l'enseignant a indiqué qu'il s'attendait à ce qu'ils éprouvent des difficultés d'organisation ou dans la réalisation du travail demandé, il ne s'approchait pas du tout de 4 d'entre eux (Yohann, Amèle, Illyés, Radouane) mais fréquemment de Ludovic (5 fois) et Maleïa (3 fois) tous deux repérés comme en difficulté à la fois dans l'organisation et dans les exercices. Il s'approchait aussi 3 fois de Mustafa, seulement en difficulté d'organisation. En fonction de ces déplacements, un « centre de gravité » de la classe apparaissait, dont Ludovic et Mustafa étaient le centre.

De nombreuses interactions étaient des réponses à des attitudes des élèves. Des élèves mettaient à profit les moments où l'enseignant était

penché sur le travail de l'un d'entre eux et leur tournait le dos pour parler ou jouer. Lorsqu'elles se multipliaient, ces attitudes généraient une agitation qui entraînait des interventions de l'enseignant, dont certains élèves « bénéficiaient » particulièrement. Par exemple, 3/5 des interactions de Loïc avec l'enseignant et 2/2 de celles de Dorian étaient de cet ordre. Les cinq élèves placés autour du « centre de gravité » de la classe (Ludovic, Mustafa, Sybille, Maleïa et Paul) totalisaient à eux seuls 28/48 (58,33%) des occurrences d'interaction avec l'enseignant. La présence fréquente de l'enseignant dans ce secteur « auto alimentait » la dynamique de l'activité collective : d'une part elle permettait à ces élèves de le solliciter davantage, d'autre part elle amenait l'enseignant à être plus attentif aux travaux des élèves proches de lui, enfin elle empêchait ceux qui en étaient plus éloignés de bénéficier de son attention. En raison des difficultés d'organisation d'un nombre important d'élèves, 35% du temps d'interaction était destiné à l'ensemble de la classe. L'enseignant interagissait individuellement avec 14 élèves sur 26. Mais il n'interagissait pas avec tous les élèves pour lesquels il avait indiqué qu'il s'attendait à ce qu'ils éprouvent des difficultés : Yohann, Amèle, Illyés et Radouane n'avaient aucune interaction avec lui. En outre, ces interactions étaient très variables en nombre et durée (Tableau 1). Une part importante des interactions repérées lors de l'épisode, 18/48 (37,5%) avait lieu suite à une sollicitation d'un élève, qui, généralement, levait la main ; 13/48 (27,8%) se produisaient suite au repérage par l'enseignant d'une attitude manifestant une absence d'implication dans le travail et un tiers (17/48 = 35,41%) semblaient être strictement de l'initiative de l'enseignant. Ces demandes des élèves étaient opportunistes : elles advenaient lorsque l'enseignant se déplaçait, lorsqu'il s'approchait de l'élève demandeur et/ou lorsqu'il levait la tête et que son regard était orienté en direction de l'élève demandeur. Mais obtenir cette aide supposait une bonne maîtrise du « métier d'élève » : ceux qui s'approchaient de l'enseignant au mépris des règles posées s'exposaient à un refus sec, d'autres levaient la main en vain alors qu'ils n'avaient aucune chance d'être vus par l'enseignant qui leur tournait le dos ou était penché sur le travail d'un autre élève. Certains élèves comme Sybille, Paul ou Romain interagissaient avec l'enseignant essentiellement parce qu'ils en faisaient la demande (Tableau 1).

Interactions enseignant-élève			
	Durée totale	Nombre	Obtenues par l'élève
Sybille	5.47	7	6
Maleïa*	3.31	7	2
Ludovic*	2.29	7	1
Paul*	2.02	4	3
Romain	1.24	3	3
Dorian	1.06	2	0
Noémie	0.59	2	2
Mustafa	0.58	3	2
Loïc	0.55	5	2
Malala	0.28	1	0
Maïva	0.21	1	0
Caren	0.15	2	2
Iheb	0.14	1	1
Cynthia	0.05	1	1
Amine	0	0	0
Bassem	0	0	0
Aziz	0	0	0
Nicolas	0	0	0
Chaïma	0	0	0
Jean	0	0	0
Loufti	0	0	0
Inès	0	0	0
Yohann	0	0	0
Radouane	0	0	0
Amèle	0	0	0
Illyés	0	0	0

Tableau 1. Interactions enseignant-élèves (les lignes grisées correspondent aux élèves pour lesquels l'enseignant s'attendait à ce qu'ils éprouvent des difficultés d'organisation et pour réaliser les exercices*)

3. Discussion

Les premiers résultats de cette étude rejoignent ceux, déjà anciens, du courant de l'écologie de la classe qui décrivaient la forme de la leçon comme négociée et construite conjointement par les élèves et l'enseignant (Doyle, 1986). Ils confirment que la leçon n'est pas organisée uniquement par l'enseignant en fonction de contenus de savoir et de préoccupations de gestion de classe (e.g. Emmer et Stough, 2001), ils montrent aussi que la dynamique de l'activité collective émerge autant des actions des élèves que de celles de l'enseignant. En dépit de ses attentes

relatives aux difficultés des élèves, ses interactions avec eux sont davantage liées à leurs sollicitations et à ses interventions pour les maintenir au travail qu'à ses propres choix. C'est cette dynamique spatio-temporelle qui rend viable pour les acteurs le passage dans les rangs en leur permettant d'atteindre les buts qui sont les leurs. L'enseignant parvient à maintenir les élèves au travail parce qu'il ne se limite pas à apporter son aide aux élèves dont il s'attend à ce qu'ils éprouvent des difficultés, il l'apporte aussi à ceux qui la lui demandent et vérifie régulièrement s'ils sont engagés dans le travail. Quant aux élèves, une fois qu'ils ont appris à agir dans cette configuration, elle leur permet à la fois d'actualiser leurs préoccupations de réussite scolaire, de limiter la quantité de travail effectivement réalisé (certains ne terminent pas le contrat ou ne font pas les exercices complémentaires) et de se distraire à un moment ou à un autre. Selon nous ces caractéristiques du passage dans les rangs contribuent à expliquer sa pérennité : dans les conditions décrites, ce format pédagogique atteint une stabilité et un équilibre qui le rendent viable pour les acteurs. Il permet et il résulte tout à la fois le compromis que l'enseignant et les élèves construisent afin de rendre la situation acceptable et profitable pour tous (Dutercq, 2004).

Alors, après tant d'autres, faisons-nous le constat de l'immutabilité des pratiques enseignantes ? Notre étude met également en évidence des formes de variabilité du passage dans les rangs. Tel qu'il est organisé, il constitue à travers le travail par contrat, l'une des réponses possibles aux prescriptions de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves : il permet une différenciation des tâches des élèves et offre des possibles pour des interactions individualisées et « riches » avec les élèves auxquels l'enseignant apporte son aide (Mayen, 2009). Cette organisation du travail, complexe et exigeante pour l'enseignant autant que pour les élèves constitue une réponse à la fois aux contraintes du travail enseignant et aux fortes prescriptions institutionnelles (Bonnéry, 2009). Cependant, la question de ce que produit ce dispositif pédagogique en termes d'apprentissage chez des élèves reste ouverte et devrait être abordée par d'autres études.

Philippe Veyrunes

Université de Toulouse 2 le Mirail

veyrunes@univ-tlse2.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BONNERY, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 169, p.13-23.
- CRAHAY, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maîtres-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- CRAHAY M. (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire ? Dans G. CHAPELLE et D. MEURET (Dir.). *Améliorer l'école*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organisation and management. Dans M.C. WITTRICK (Dir.), *Handbook of research on teaching*. New York, New-York : Macmillan.
- DUTERCQ, Y. (2004). Pluralité des mondes et cultures communes : enseignants et élèves à la recherche de normes partagées. Dans M. TARDIF et C. LESSARD (Dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval, p. 175-186.
- ELIAS, N. (1970/1991). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris, France : Pandora.
- EMMER, E.T. et STOUGH, L. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103–112.
- HELMKE, A. et SCHRADER, F.W. (1988). Successful student practice during seatwork: efficient management and active supervision not enough. *Journal of educational research*, 82(2), 70-75.
- MATURANA, H.R. et VARELA, F.J. (1987/1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris, France : Addison-Wesley.
- MAYEN, P. (2009). Activité et individualisation. *Savoirs*, 21, 55-64.
- THEUREAU, J. (2004) : *Le cours d'action. Méthode élémentaire*, Toulouse, France : Octarès.