

***Gestion des incidents en classe,  
pratiques professionnelles des enseignants débutants  
et analyse de la plateforme nationale de ressources  
numériques Néopass@ction***

Cécile CARRA, PR, Université d'Artois (UA), LEM CNRS UMR 9221

Clémence BOXBERGER, doctorante, UA, RECIFES EA 4520

Bruno ROBBES, MCF, Université de Cergy-Pontoise, EMA EA 4507

VIème congrès mondial « Violences à l'école et politiques publiques : de la violence à l'école au bien être scolaire », 20-22 mai 2015, Lima.

---

---

# ***Introduction***

## ***Etudier l'activité réelle des enseignants face aux incidents***

- ***1. Incidents en classe et réponses typiques des enseignants débutants***
  - ***2. Epreuve de l'incident et positionnement professionnel***
  - ***3. Analyse des ressources numériques de la plateforme Néopass@ction***
- 
-

## *Désordre scolaire et incidents*

- Faire face au désordre scolaire : une préoccupation centrale des enseignants, en particulier des débutants (Gasparini, 2013 ; Ria, 2011 ; Périer, 2010 ; Rayou et van Zanten, 2004 )
  - Une question de recherche ancienne (voir Waller, 1932) traditionnellement étudiée sous l'angle de la discipline mais dont les manifestations sont de plus en plus dénoncées comme violences (Faggianelli & Carra, 2011)
  - L'absence de gravité des faits mais leur impact sur le vécu professionnel nous amènent à utiliser le terme d'incident.
- 
-

## *Caractéristiques de l'incident*

- Il prend le plus souvent la forme de faits mineurs,
- il apparaît imprévisible et plonge l'enseignant dans l'incertitude, en lui donnant le sentiment que tout peut arriver à tout moment,
- il suspend le fil du cours et marque l'urgence de reprendre le contrôle de la situation.

A. Barrère en souligne les spécificités en le distinguant des autres formes de désordre scolaire : « Le chahut traditionnel était une inversion du rapport de force pédagogique ; le chahut anémique en était la dissolution dans le désordre ; l'incident, lui, est un excès relationnel qui déborde la mise en scène sociale de la classe. » (Barrère, 2002, p. 5).

# *Méthodologie*

- 17 enseignants du primaire et du secondaire ont participé à la recherche
  - 14 établissements en contexte difficile
  - 350 h de rushes de situations de classe (à partir desquels ont été réalisées les vidéos pour constituer les ressources en ligne)
  - Complétés par des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants
  - Une analyse thématique et lexicale
- 
-

## 1. Incidents en classe et réponses typiques des enseignants débutants

- Etude des logiques d'acteur et des stratégies dominantes
  - Pour ce faire, inscription dans une sociologie de l'acteur prenant en compte l'enseignant et l'élève
  - Stratégie : c'est le terme de *coping* qui est utilisé en anglais, signifiant tout à la fois : faire face, faire avec, se débrouiller
- « le coping, écrit Woods, intervient à la croisée de la biographie et de la structure, là où l'intention personnelle rencontre la contrainte sociale » (De Queiroz, Zolkowski, 1997, p.120).
- Les stratégies se construisent en situation, par processus d'ajustement aux autres et aux objectifs ou finalités, ajustements que l'observation des situations de classe permet, seule, de repérer.
- 
-

## ***L'objet de l'incident : le comportement des élèves***

- L'incident : désaccord sous-tendu par des définitions de situations divergentes entre acteurs impliqués : c'est une épreuve au sens Boltanskien (Boltanski et Thévenot, 1991)
  - Bavardages, déplacements intempestifs, bruit, agitation : des manifestations qui perturbent l'activité d'enseignement.
  - Désaccord de l'enseignant qui se manifeste par des formulations impératives et un argument d'homogénéisation (Barrère, 2002)
  - C'est l'accumulation de micro-déviances qui fonde l'incident dans plus de la moitié des situations filmées.
- 
-

## *L'objet de l'incident : l'opposition au travail*

- L'incident se fonde également sur l'opposition plus ou moins explicite des élèves à la tâche scolaire, à laquelle les enseignants répondent par des injonctions significatives :
    - « *Ici c'est pour TRAVAILLER ! Je sais, ça te fait bizarre mais c'est pour TRAVAILLER !* » (classe de CM2)
  - Usage massif du « non » et du « mais » : signe une opposition entre des acteurs qui ne partagent pas la même définition de la situation. Contestations et oppositions qui participent à la cristallisation de l'incident.
- 
-



## *L'entrée dans un rapport de force : une régulation typique de l'incident*

- Face à l'incident les enseignants débutants utilisent massivement :
    - \* Phrases exclamatives et impératives
    - \* Cris
    - \* Changement du registre de langue avec effacement du cadre institutionnel : « *Tu te fous de moi ?! T'as rien fait ?* » » (Classe de 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> SEGPA).
  - Ces éléments traduisent l'entrée dans un rapport de force sous tendu par une stratégie de domination (Woods, 1983), témoignant d'un effacement institutionnel (Dubet, 2002)-  
extrait vidéo Sarah -
- 
-

# *L'usage de la triade « ordonner menacer exclure »*

- L'entrée dans un rapport de force est rendue visible par plusieurs logiques d'action :
    - La logique d'action « ordonner, punir (ou menacer) et exclure », employée dans presque toutes les situations filmées ;
    - Le recours massif à des pratiques punitives (Merle, Grimault-Leprince, 2008) l'exclusion scolaire étant perçue comme l'ultime réponse permettant de restaurer l'ordre scolaire.
- 
-

## *Une tentative de marquer son territoire pédagogique*

L'entrée dans le rapport de force sous-tendu par une stratégie de domination est également rendue visible par une tentative de l'enseignant de marquer son territoire

- Enseignante : « *Ici c'est ma salle de classe, oui ou non ?!* »  
Elève : « *Non !* »

Enseignante : « *Oui !* ». (Classe de 4<sup>ème</sup> )

- L'enseignant se positionne systématiquement face à la source de l'incident
  - Un face-à-face qui peut conduire à un corps à corps visant à soumettre l'élève à tout prix en imposant son territoire pédagogique. - extrait vidéo Julie -.
- 
-

## 2. L'épreuve de l'incident

L'incident constitue une épreuve pour l'enseignant en ce sens où il met au défi la « qualité » du professionnel, c'est-à-dire la manière dont il incarne le rôle qu'il est supposé devoir endosser, le positionnement professionnel qu'il est supposé capable de maintenir en situation.

## *Déstabilisation et débordement émotionnel*

- Or les incidents déstabilisent les enseignants
  - Se manifestant par un débordement émotionnel
  - Emotions allant de l'énervement à la sidération en passant par l'exaspération
  - Les émotions naissent d'un décalage entre attentes de l'enseignant et la situation telle qu'il la perçoit. Elles traduisent simultanément un rapport aux normes et aux buts mais aussi, le potentiel (ou son manque) de maîtrise de la situation que l'acteur s'attribue.
- 
-

## *Des émotions mettant en péril un positionnement professionnel*

- L'expression des émotions, possible stratégie pour tenter de reprendre le contrôle de la situation, est bien plus souvent la manifestation de sa perte de contrôle.
  - Cris, utilisation d'un langage familier, mais aussi pleurs sont autant d'éléments par lesquels s'actualise cette perte de contrôle.
  - Les émotions infléchissent le cours d'action, mettant en péril le positionnement professionnel.
  - Qui engagent l'enseignant dans des rapports de force inter-individuels.
- 
-

## *Rapports de force et épuisement*

- Les stratégies de survie dans lesquelles s'inscrivent les enseignants contribuent à un épuisement dans le maintien d'un rapport de force.
  - Cet épuisement résulte également de la gestion de l'image qu'ils veulent donner aux élèves, mais aussi aux parents et à leurs collègues, préoccupation typique des métiers reposant sur la relation de service.
  - Cette gestion du face-à-face passe par deux dimensions : la présentation de soi et la justification de son action dans l'interaction.
- 
-

## *Engagement de soi et sentiment d'échec*

- L'engagement de soi passe également par l'investissement dans la préparation des cours.
  - L'absence d'investissement des élèves, et plus encore les problèmes de comportement, confrontent les enseignants à un sentiment d'échec.
  - Ce sentiment d'échec repose également sur des réponses jugées inefficaces pour faire face aux problèmes de comportement de l'avis même des professionnels qui les apportent.
  - L'exclusion est même perçue comme renoncement à certains idéaux, abandon de leur mission.
- 
-



## *Processus d'ajustement et protection de soi*

- La réalité du métier conduit à des processus d'ajustement ayant parfois pour conséquence la détérioration de l'image de soi :
    - En termes relationnels : trop crier, trop punir...
    - En termes d'exigences professionnelles : revoir à la baisse les exigences
  - Les processus d'ajustement peuvent consister en un désengagement visant à se préserver :
    - Décision d'une exclusion ou d'une punition collective permettant de gérer la charge émotionnelle du moment (vidéo autoconfrontation Sarah)
    - Jusqu'à la démission
- 
-

## *Désocialisation professionnelle des problèmes et effacement institutionnel*

- Les enseignants sont démunis face aux incidents et aux réponses à apporter.
  - La profession ne semble pas offrir de supports sociaux pour surmonter ces difficultés dans un contexte de désocialisation des problèmes professionnels (Barrère, 2002).
  - Un effacement institutionnel, conduisant à sans cesse reconstruire l'ordre scolaire (Prairat, 2012) ne permet pas de médiatiser les relations entre élèves et enseignants.
  - Au contraire, il contraint à des formes d'engagement de soi très fortes, plongeant les enseignants dans des relations à risque (Périer, 2010).
- 
-

### 3. *Analyse de la plateforme Néopass@ction*

- Comment aider les enseignants débutants à passer de « stratégies de survie » à la construction de savoirs d'action (Argyris & Schön, 1974 ; Schön, 1983) et de gestes professionnels (Bucheton, 2009) ?
  - Comment les aider à développer leur professionnalité, dans les « deux fonctions principales » de l'activité d'enseignement : « conduire la classe (...) et instruire les élèves » (Durand, 1996, p. 109) ?
- 
-

# *LA PLATEFORME NÉOPASS@CTION*

- Une ressource pour les enseignants novices et leurs formateurs.
  - Des vidéos présentant des situations d'enseignement correspondant à des préoccupations de début de carrière.
  - Des situations montrées, commentées ou analysées par des professeurs novices et expérimentés, par des chercheurs.
- 
-

# *L'activité effective comme socle de la formation*

## RÉFÉRENTS THÉORIQUES

- L'ergonomie de langue française : tâche et activité, activité prescrite et activité effectivement réalisée, activité réalisée et activité réelle (Ria, 2008).
  - La clinique de l'activité : les conditions du développement du pouvoir d'agir des acteurs (Clot, 1999).
  - L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), le « cours d'action » (Theureau, 2004), l'entretien d'autoconfrontation et l'entretien d'autoconfrontation croisé (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001) : la verbalisation du déroulement de ses actions, les dynamiques de construction du sens par l'acteur.
  - La didactique professionnelle (Pastré, 2005) : des situations scénarisées typiques utilisées en formation, vers un observatoire de situations professionnelles réelles.
- 
-

# *L'activité effective comme socle de la formation*

## UNE APPROCHE ENACTIVE

- L'acteur "fait émerger" le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement.
- L'action et la cognition sont inséparables (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008).

# *Un dispositif contribuant à la professionnalisation*

- Le refus des logiques prescriptives.
  - Le refus d'une entrée exclusivement par les contenus de savoirs disciplinaires.
  - La non séparation, dans la conduite de classe, des fonctions didactique et pédagogique.
  - Le refus d'approches centrées sur les méthodes, trop éloignées des compétences des professeurs novices.
- 
-

# *Un dispositif contribuant à la professionnalisation*

## Néopass@ction...

- s'appuie prioritairement sur les situations vécues par les professeurs débutants pour explorer des enjeux liés à l'activité.
  - associe aux vidéos de classe, la mise en mots des vécus professionnels.
  - recense, décrit, analyse les diverses modalités d'enseignement et en interroge la pertinence, l'efficacité attendue, supposée.
  - propose le regard croisé d'enseignants débutants, expérimentés et de chercheurs, montrant la complexité du travail enseignant et sa dynamique de transformation.
- 
-



# *Un dispositif contribuant à la professionnalisation*

## Les enseignants novices...

- se reconnaissent dans l'activité de leurs pairs (vidéo témoignage débutant sur Sarah).
  - se déculpabilisent lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles.
  - identifient les caractéristiques typiques de l'activité débutante et ses effets sur les élèves.
  - comprennent la dynamique de transformation de cette activité (et de la leur).
  - accèdent à d'autres modalités d'actions possibles (vidéo témoignage enseignante chevronnée sur Julie).
  - anticipent des situations non rencontrées.
- 
-

# *Les limites de cette ressource pour la formation*

## **La centration sur le geste enseignant évacue d'autres aspects constitutifs d'une situation**

- Le concepteur, non l'enseignant filmé, choisit quelques moments de la situation ou difficultés à analyser, parce qu'il les considère comme typiques de cette situation.
  - Un risque de morcellement, voire de simplification de l'activité.
  - Un risque de recommandations comportementales « hors sol » : prendre pour seul critère le geste efficace ou les pratiques expertes.
- 
-

# ***Les limites de cette ressource pour la formation***

**Des significations sont aussi à chercher dans d'autres éléments constitutifs de la situation**

- Des éléments de contexte sociologiques, économiques, culturels et institutionnels.
- Dans la classe, les dimensions pédagogiques et didactiques.
- Le sens des situations d'enseignement/apprentissage et les rapports aux savoirs à acquérir.
- Les aspects groupaux.
- Le travail en équipe pédagogique.
- Les significations inconscientes des situations et des gestes.
- Les dimensions complexes et situées des processus de construction du sens de l'expérience (Pesce, 2015).

**Toute action n'est pas toujours rationnelle.**

---

---

# *Les limites de cette ressource pour la formation*

L'élève, point aveugle du modèle de formation ?

- Sa « lecture » de la situation ?
- Ses intentions lorsqu'il agit en réponse aux demandes d'un enseignant ?

Il est possible d'aller plus loin dans la compréhension de certaines situations, notamment celles de chahuts supposés « anoniques » (Testanière, 1967) : elles seraient porteuses de significations objectivables et de caractéristiques identifiables.

---

---

## Conclusion

L'observation *in situ* des incidents permet d'accéder à la compréhension de situations de travail et des processus qui s'y déroulent. Elle fait apparaître des processus qui enferment les enseignants dans des rapports de force inter-individuels par le déploiement de stratégies dont l'enjeu est de sauver la face.

Les stratégies de survie dans lesquelles ils s'inscrivent montrent une désocialisation des problèmes professionnels liés à l'autorité dans un contexte d'effacement institutionnel. Les interactions non médiatisées, impliquant la personne de l'enseignant, se substituent aux régulations institutionnelles, fragilisant le positionnement professionnel et exposant les professeurs à des relations à risque.

---

---

## *Conclusion*

- Il convient d'envisager ces difficultés comme une réalité dont la gestion est constitutive de métier
  - La constitution de ressources en ligne peut y aider...
  - même si elles présentent des limites...
  - Utiliser Néopass@ction pour aider les enseignants à développer de manière réflexive leurs savoirs d'action et gestes professionnels alternatifs.
- 
-

## ***Publications des auteurs en rapport avec la question traitée***

Carra, C. & Mabilon-Bonfils, B. (eds.) (2012). *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*. Arras : Presses Universitaires d'Artois, coll. Éducation et formation.

Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (eds.) (2012). *Prévenir les violences à l'école*. Paris : PUF, coll. Apprendre.

Carra, C. & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris : PUF, coll. Que sais-je.

Faggianelli, D. & Carra, C. (2011). *Le Carrousel des violences à l'école*. Arras : APU, coll. Education et formation.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire : l'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF, coll. Education et société.

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris : ESF, coll. Pédagogies.

---

---

## ***Publications des auteurs en rapport avec la question traitée***

Boxberger, C. *Violence et justice dans les cours de récréation à l'école élémentaire : de l'influence des pratiques professionnelles ?* (Thèse en cours), Université d'Artois.

Boxberger, C. & Carra, C. (2014) « Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences », *Enfances & Psy* (N° 63), p. 38-49.

Boxberger, C. (2015, à paraître). « Logiques de justice et violences dans les cours de récréation à l'école élémentaire : une étude des désaccords enfantins », *International Journal of violence and schools*.

---

---



## Contacts

- [cecile.carra@univ-artois.fr](mailto:cecile.carra@univ-artois.fr)
- [clemence\\_boxberger@ens.univ-artois.fr](mailto:clemence_boxberger@ens.univ-artois.fr)
- [bruno.robbes@u-cergy.fr](mailto:bruno.robbes@u-cergy.fr)

## ***Abstract***

Incidents disturb schools' everyday functioning (Barrère, 2002) and are experienced as ordeals by beginning teachers. When these incidents are analysed from a *sociology of actors* standpoint, the classroom appear as a polemical space; teachers engage in interpersonal power struggles by developing survival strategies (Woods, 1977). The sense of helplessness expressed by beginning teachers who are coping with critical situations show how important it is to develop training resources. Our aim is to analyse this kind of resources, namely the ones produced in the frame of the *Néopass@ction* project implemented in France under Luc Ria's leadership. We will insist on the relevance, but also on the limits, of such resources.

---

---