



HAL
open science

Les comportements déviants : l'identification et la gestion des comportements déviants par l'enseignant en cours d'Éducation Physique et Sportive à l'école primaire

Pauline Mongrand

► To cite this version:

Pauline Mongrand. Les comportements déviants : l'identification et la gestion des comportements déviants par l'enseignant en cours d'Éducation Physique et Sportive à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02156379

HAL Id: dumas-02156379

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02156379>

Submitted on 14 Jun 2019

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.

LES COMPORTEMENTS DEVIANTS

L'identification et la gestion des comportements
déviants par l'enseignant en cours d'Education Physique
et Sportive à l'école primaire.

Mémoire Master

Mention Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation 1^{er} degré

Présenté par

Pauline MONGRAND

Sous la direction de

Mme Magali BOIZUMAULT,

Maître de conférence à l'ESPE.

2017-2018

MOTS-CLES

Déviante, comportements, gestion de classe, préoccupations, relations élèves-enseignant, conflits.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier l'école Albert Camus de Talence qui a permis d'étayer ma recherche par du terrain. Je remercie également les deux enseignantes, Marie-Christine et Anouck, que j'ai pu observer et avec qui j'ai pu m'entretenir, ainsi que tous les élèves des classes de CP-CE1 et de CE1 d'avoir accepté le fait d'être filmé.

Je voudrais également remercier très sincèrement ma famille pour la relecture de ce mémoire et les conseils qu'elle a pu m'apporter.

Enfin, je souhaiterais remercier Mme Magali BOIZUMAULT, qui a été mon directeur de mémoire, pour ses conseils.

SOMMAIRE

I.	INTRODUCTION	7
II.	CADRE THEORIQUE	10
1.	L'EPS, une discipline à part	10
a)	La classe, un environnement complexe.	10
b)	L'EPS, un environnement particulier : une violence intrinsèque à la discipline.....	11
2.	Un rapport aux règles particulier chez les élèves	13
3.	Les comportements déviants, une notion complexe et délicate à définir.	16
a)	Définition.....	16
b)	Des conduites perturbatrices extrêmement fréquentes en EPS et variables selon les moments de la séance.	16
c)	Des comportements divers.....	17
4.	Les enseignants face à des dilemmes : entre la gestion individuelle et la gestion collective du groupe-classe.....	19
a)	Les enseignants confrontés à des dilemmes... ..	19
b)	... avec comme but d'éviter toute forme de conflits.	19
5.	De multiples stratégies mises en œuvre face aux comportements déviants.	21
a)	La tolérance et la focalisation sur les apprentissages : les maîtres-mots des stratégies enseignantes.....	21
b)	Des stratégies qui diffèrent selon le degré d'expérience des enseignants... ..	23
6.	Questions et hypothèses de recherche	27
7.	Le cadre de recherche.....	28
III.	METHODOLOGIE	30
1.	Les outils de recherche : le recueil de données.	30

2. Le terrain	32
IV. TRAITEMENT DE DONNEES	34
1. Des comportements déviants présents dans les deux classes	34
a) Deux classes et APSA au profil bien différent... ..	34
b) ... mais avec, dans chacune d'elle, une abondance de comportements déviants.	35
2. Débutante ou expérimentée, quelle(s) différence(s) ?.....	41
a) Les spécificités de chaque enseignante.....	41
b) Une gestion de classe qui diffère : des stratégies plus ou moins élaborées	43
V. DISCUSSION	50
VI. POUR CONCLURE.....	55
VII. BIBLIOGRAPHIE	57
VIII. ANNEXES.....	59
Annexe n°1 – Catégories de comportements déviants et de réactions engendrées	60
Annexe n° 2 – Les graphiques	61
Annexe n°3 – Grille d'observation, classe de CE1	63
Annexe n°4 – Grille d'observation, classe de CP-CE1	64
Annexe n°5 – Retranscription de l'entretien avec Anouck, enseignante de la classe de CE1.	65
Annexe n°6 - Retranscription de l'entretien avec Marie-Christine, enseignante de la classe de CP-CE1.	78

I. INTRODUCTION

L'école est régie par un certain nombre de règles, plus ou moins explicites, que les élèves se doivent de suivre et de respecter. Ces différentes règles visent le bon fonctionnement de l'établissement, le vivre-ensemble et ainsi un bon apprentissage. Dans le contexte éducatif, une ambiance positive favorise la cohésion, améliore l'estime de soi de chacun et, de fait, participe ainsi à un apprentissage plus efficace. L'école, et plus particulièrement l'Education Physique et Sportive, a pour mission de permettre le bien-être de chaque élève. Le bien-être est un droit universel défini par l'OMS comme « un état de complet bien-être physique, psychologique et social et pas seulement l'absence de maladie » (Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, 1946). L'enseignant est chargé de mettre tout en œuvre pour parvenir à cela. En ce sens, l'activité de ce dernier est guidée par de nombreuses préoccupations simultanées : aider les élèves dans les processus d'apprentissage, les faire participer, les engager dans l'action, garantir l'ordre et le contrôle. Or, de nos jours, cette dernière préoccupation s'avère de plus en plus délicate à réaliser tant il existe une grande diversité d'élèves et une forte hétérogénéité dans les attitudes et comportements de chacun. Pour favoriser le bien-être en milieu scolaire et un climat propice aux apprentissages, il convient de prendre en compte les actes et comportements violents, et plus largement encore tout comportement déviant. Ce type de comportements correspond à une transgression à la norme établie, c'est-à-dire à l'ensemble des règles de conduite qui s'imposent à un groupe social, en l'occurrence à l'école, les élèves et l'ensemble du personnel enseignant. Ainsi, la prise en compte de ces comportements, entraînant des dérégulations et donc des apprentissages peu efficaces, est un enjeu majeur pour l'enseignant. Face à des élèves que l'on dit de plus en plus indisciplinés, la question de la gestion de l'ordre devient de plus en plus problématique.

Notre recherche, qui traite ainsi des comportements déviants en EPS, a été motivée par de multiples faits et expériences vécues. Tout d'abord, en tant qu'enseignant, la question du vivre-ensemble apparaît comme primordiale. Diverses recherches portant sur le climat scolaire ont pu mettre en évidence le lien entre ambiance et réussite à l'école.

Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie scolaire. Ce dernier reflète le jugement de l'ensemble des acteurs scolaires et plus particulièrement des enseignants, des élèves et des parents au sujet de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Il varie selon la qualité des relations entre les acteurs, le sentiment de sécurité ou encore le sentiment d'appartenance à l'école. Le climat scolaire fait partie des principales préoccupations de l'école de nos jours. Son amélioration est devenue un enjeu majeur de politique publique en matière d'éducation étant donné qu'une ambiance positive favorise la cohésion, améliore l'estime de soi et de fait, participe à un apprentissage plus efficace. Or, nous savons que les comportements déviants ont un impact sur ces différents facteurs et peuvent ainsi influencer négativement l'ambiance générale d'un établissement. En tant qu'enseignant, nous avons donc tout intérêt à ce que le temps de classe, et plus largement l'ensemble du temps scolaire, se déroule dans un climat serein. Par ailleurs, ayant réalisé une prestation écrite, il y a deux ans, en Licence 3 Mention Sciences de l'éducation sur l'effet-établissement sur la violence scolaire, nous avons déjà pu être sensibilisée à la question de l'indiscipline. Dans les deux établissements nous ayant servi de terrain pour notre recherche, les enseignants se plaignaient fortement d'un climat scolaire tendu et plutôt négatif. Ces derniers insistent sur un ensemble d'actes, de petits comportements qui avaient tendance à dégrader l'ambiance au sein de l'école. Toutes ces attitudes, face auxquelles les enseignants se sentaient en grande partie démunis avaient lieu aussi bien dans la cour de récréation qu'en classe. C'est également ce que nous avons pu relever lors de nos expériences dans différentes écoles. Au cours des séances d'EPS observées dans les classes de CP et de CM1 d'une école de Biscarrosse lors du stage M1 puis, lors de séances d'EPS menées, en tant que professeur des écoles stagiaire, depuis le mois de septembre, avec des élèves de CE1 de l'école Albert Camus à Talence, de nombreux comportements perturbateurs ont pu être observés. Effectivement, – entre des élèves non investis qui s'assoient dans un coin et ne participent pas, d'autres qui bousculent leurs camarades, qui se moquent d'autres élèves, qui n'écoutent pas les consignes ou encore qui ne laissent pas les autres participer, – les activités pouvant perturber le bon déroulement d'une séance sont permanentes et extrêmement multiples. Ainsi, nous avons pu nous apercevoir qu'au cours de chaque séance, nombreux sont les comportements venant perturber le bon déroulement de cette dernière. Ainsi, il nous arrive très

fréquemment d'interrompre la séance pour obtenir l'attention de tous et arrêter les attitudes perturbatrices : ce sentiment de « faire la police » sans cette.

Lors de séances en plein air ou dans un gymnase, les élèves semblent adopter des attitudes différentes de celles qu'ils peuvent mettre en œuvre dans les situations d'enseignement classiques en classe. Ainsi, l'EPS apparaît comme une discipline singulière tant celle-ci possède sa propre culture et est connotée différemment. Il s'agit donc, dans notre recherche, en partant de l'hypothèse que l'organisation du travail et la logique interne de l'APSA pratiquée influent sur les comportements des élèves, de démontrer que les enseignants adoptent des stratégies différentes en EPS et développent une sensibilité particulière vis-à-vis des comportements qualifiés de déviants. En d'autres termes, les enseignants en EPS seraient moins intransigeants vis-à-vis des comportements déviants qu'en situation de classe.

II. CADRE THEORIQUE

L'école a pour mission principale de préparer les élèves à devenir de futurs citoyens afin de favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Pour autant, de tout temps, elle doit faire face à un certain nombre d'incidents disciplinaires. Cette préoccupation n'est pas nouvelle mais s'impose de plus en plus de nos jours dans les établissements du fait du nombre important d'incidents ayant lieu en leur sein. Les violences qui s'observent dans les écoles françaises concernent en premier lieu les élèves entre eux. La violence est produite par les élèves, dans le cadre d'interactions. Les cours d'Education Physique et Sportive, comme l'ensemble des autres disciplines, ne sont pas épargnés par ces incidents ainsi que par divers problèmes de violences. Cependant, dans la sphère scolaire, aussi bien en EPS que dans les autres disciplines ou dans les cours de récréation, il existe peu de violence à proprement parler. Les événements spectaculaires paraissent relativement rares. Il s'agit davantage d'une accumulation d'incidents mineurs. Le contexte scolaire est principalement fait d'incivilités prenant une forme plus anodine telles que l'impolitesse, le chahut, les menaces ou encore le bruit. Ces transgressions représentent un ensemble de « microviolences » (Debarbieux, 1996) moins spectaculaires mais tout aussi perturbantes dans la vie quotidienne si celles-ci sont répétées.

1. L'EPS, une discipline à part

a) La classe, un environnement complexe.

Tout enseignement renvoie nécessairement à une interaction entre un individu ayant le statut d'enseignant et un groupe d'élèves. Selon Desbiens J-F. *et al.* (2008), « *la gestion de classe s'effectue dans un contexte où l'école, à l'image de la société, doit composer avec la pluralité des valeurs morales et spirituelles de même qu'avec les répercussions des transformations de la vie et des rapports entre adultes et enfants au sein de la cellule familiale* ». Les enseignants se retrouvent fréquemment confrontés à des difficultés pour gérer leur classe. Doyle décrit « *la classe comme un environnement complexe caractérisé par la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, l'accessibilité ainsi que l'historicité des événements qui y surviennent* » (cité par J-F Desbiens *et al.*, 2009, p.180). En d'autres termes, la classe est une entité qui évolue et qui se compose d'une multitude d'éléments. L'approche de l'écologie de la

classe a étudié la dimension collective de l'enseignement d'EPS. La vie collective est ainsi perçue comme un système d'interaction complexe et dynamique dépendant du management de la classe, de l'instruction des élèves et des relations sociales entre ces derniers (Vors O., 2008). Ainsi, toute modification d'une de ces trois contraintes a une répercussion sur les autres. Ce système est ainsi complexe du fait du nombre important « *d'éléments en interaction, de leur caractère pluridimensionnel, de leur simultanéité et de leur incertitude* » (Vors O., 2008, p.1). Pour cette raison, l'enseignant se doit de mettre en œuvre un certain nombre de stratégies afin de parvenir à allier la gestion de classe et l'instruction des élèves. Il a pour mission de s'adapter en permanence aux multiples interactions. Dès lors, face à cette multitude d'informations à prendre en compte, et dans l'objectif de gérer convenablement la classe, les enseignants ont à composer avec deux habiletés qui sont déterminantes, la vigilance et la répartition de l'attention afin d'assurer une supervision active et efficace. Dès lors qu'une de ces habiletés est défaillante, le risque est alors une perte de contrôle du fonctionnement du groupe élève de la part de l'enseignant et ainsi, parfois, des pertes de temps. Les enseignants doivent ainsi composer avec l'indiscipline et la démotivation de certains élèves. Parallèlement au fait de gérer ces incidents, ils doivent poursuivre leur séance. Tout en s'occupant d'élèves en particulier, il s'agit de continuer à gérer la classe toute entière.

b) L'EPS, un environnement particulier : une violence intrinsèque à la discipline.

La violence, ainsi que toutes ces attitudes déviantes, semblent moins préoccuper les enseignants d'EPS que les enseignants d'autres disciplines tant cette discipline offre « *un espace toléré de débridement des émotions* » (Bodin *et al.*, 2006). La gestion de l'indiscipline pose des défis propres à la discipline qu'est l'EPS étant donné que « *cette matière scolaire se pratique dans des environnements diversifiés, bruyants, vastes et ouverts et se caractérise par la mise en œuvre d'actions motrices impliquant la manipulation d'objets, l'opposition directe et physique entre participants, des déplacements rapides et explosifs* » (J-F Desbiens *et al.*, 2009, p.187). Effectivement, certaines attitudes semblent être intégrées dans la pratique sportive : on parle notamment d'agressivité motrice, c'est-à-dire d'interactions d'opposition prescrites et autorisées par le règlement (Dugas E., 2011). L'agressivité peut tout aussi bien s'apparenter à des actes déviantes ou réactionnels que révéler une activité « combattive » admise par les règles du

jeu. L'EPS suppose une grande dispersion des élèves dans l'espace ainsi qu'une richesse d'interactions. Le défi, l'affrontement, l'opposition, le risque et l'épreuve orientent les références de la discipline. C'est une partie intégrante de l'EPS, une des modalités d'enseignement mais aussi un élément davantage accepté par les enseignants car faisant partie de l'activité elle-même. Selon Bodin *et al.* (2006), « *le rapport à soi et aux autres médié par le corporel, les contacts, la mise en scène du corps, le rapport à la règle et à la performance, l'excitation générée par la pratique des APS, sans parler de la mixité qui constituent autant d'ingrédients susceptibles de participer à la construction sociale et culturelle d'une violence scolaire bien spécifique à l'EPS pouvant aller de la simple moquerie récurrente (stigmatisant le « gros » ou la « grosse »), forme de harcèlement moral, à l'exclusion de celui qui n'est pas bon, différent, ou « trop bon dans les autres matières », voire aux coups donnés dans le cadre des pratiques sportives* ». La mise en œuvre de cette discipline est susceptible de générer des comportements « hors tâche » non désirés : excitations, tensions et comportements agressifs. En EPS, les élèves sont souvent plus libres de parler, de s'exprimer, de bouger que dans les autres cours. Ainsi, la pratique d'un sport peut entraîner une forme d'agressivité institutionnelle, moyen mis en œuvre pour arriver à un meilleur résultat, voire réactive, à valence négative, hors du terrain de jeu ou surajoutée au jeu puisque « *vaincre l'autre ou gagner un défi personnel et/ou collectif et, d'un point de vue plus global, vivre des sensations ludomotrices, sont autant de leitmotiv bien connus pour engendrer le bouillonnement des situations jouées, principalement dans notre culture occidentale* » (Dugas E. 2011).

Franco F. et Bescombes N. (2016) se sont intéressés aux conflits pouvant apparaître lors de la pratique même d'un sport en classe. Les caractéristiques des jeux sportifs proposés par l'enseignant orientent la dynamique relationnelle des élèves pendant les cours. La logique interne des pratiques a une influence majeure sur l'activité des participants. Il existe, en EPS, une surreprésentation de duels d'équipes symétriques avec système de score dont la finalité principale est de s'opposer à l'équipe adverse dans le but de gagner. Dans ces pratiques, les interactions motrices avec autrui sont nécessaires à la réalisation de la tâche. Les chercheurs ont relevé la répétition systématique de conduites agressives et violentes type discordes, insultes, gestes agressifs et exclusions d'élèves. Dans les pratiques sportives, de nombreuses personnes sont victimes d'exclusion. Les conflits, partant d'une tentative de triche, d'une dispute, d'une insulte ou encore d'une exclusion

d'élèves moins performants apparaissent principalement lors de duels d'équipes symétriques et lorsqu'il y a un résultat final : gagnant ou perdant. En situation de match, il est fréquent de voir des élèves se chahuter, se pousser, se frapper ou du moins, avoir des comportements agressifs et illicites. La violence, en EPS, se manifeste ainsi sous différentes formes, pouvant aussi bien être verbales que psychologiques ou physiques.

Aux yeux des enseignants, plus particulièrement de ceux non-chevronnés, ces attitudes, même licites, paraissent non adaptées au cadre scolaire : Siedentop écrit, en 1994, que « rien n'est plus fatigant et contraignant pour un enseignant que d'avoir à faire face continuellement à des problèmes de discipline » (cité par Desbiens J-F. et al., 2009, p.188). De plus, la sensibilité des enseignants ne se limite pas à la violence physique qui demeure relativement rare mais s'étend à d'autres types de violence, verbale notamment.

2. Un rapport aux règles particulier chez les élèves

Selon Flavier E. et Meard J. (2003), « *la question de l'ordre et du contrôle de la classe, longtemps négligée, est désormais considérée comme l'un des principaux facteurs de l'apprentissage* ». La gestion de classe semble être l'une des principales difficultés professionnelles puisque « *la classe est une totalité complexe, dynamique, auto-organisatrice et l'interaction professeur-élèves est indéterminée comme toute interaction sociale* » (Meard J., Bertone S., 1998, p.184).

Les jeux sportifs impliquent une fonction particulière de la règle du jeu. En EPS, la question de l'ordre et du respect des règles est déterminant puisqu'elle met en jeu la sécurité des élèves et leur intégrité physique. Les règles du jeu « *préservent l'égalité des chances, l'intégrité des personnes et déterminent en même temps la nature de l'émotion ludique* » (Meard J., Bertone S., 1998, p. 32-33).

Les règles qui officient en situation d'enseignement d'EPS sont très diverses et n'ont pas particulièrement de lien entre elles. Ces règles ont une fonction avant tout sociale et relèvent de processus socio-affectifs et relationnels. Meard J. et Bertone S. (1998) relèvent différentes catégories :

- Les règles institutionnelles (retards, absences injustifiées). Elles sont écrites et dépassent le strict cadre du cours d'EPS. Elles font souvent l'objet de négociation entre l'enseignant et les élèves bien que relevant de la Loi. Ces règles ont une

fonction avant tout sociale car elles ont pour but de maintenir l'ordre dans l'institution. Ces dernières sont légitimes.

- Les règles des jeux sportifs (tricheries, refus de se faire arbitrer, protestations). Ce sont les conditions du jeu et « *comportent l'émotion spécifique de l'activité* » (p.167). Ces règles ont également une fonction sociale étant donné qu'elles déterminent le pouvoir des joueurs. Ces dernières peuvent être modifiées dans un but d'apprentissage.
- Les règles de sécurité (conduites à risques). Ce sont des obligations visant le maintien de l'intégrité des personnes.
- Les règles de groupe (disputes, non-participation, désaccords, comportements malveillants). Ce sont des arrangements changeants et spécifiques à chaque groupe. Les règles groupales ont une fonction sociale car ce sont des accords réalisés entre l'enseignant et les élèves. Ces dernières sous-entendent la connivence.

Les règles, lors d'une séance, s'enchevêtrent les unes entre les autres. Il est ainsi difficile de distinguer en permanence chaque catégorie de règles. La règle définit « *une construction sociale, en rapport avec l'exercice du pouvoir et l'autorité, et une construction cognitive en rapport avec les propriétés d'un objet* » (Meard J., Bertone S., 1998, p.178). La règle est donc en perpétuelle évolution. Le système scolaire est rempli de règles non dites, implicites. Ces dernières ne sont que très rarement explicitées. Effectivement, elles sont invisibles tant qu'un comportement particulier ne vient pas l'activer. C'est la résolution d'un problème qui amène la formulation de la règle.

Tout enseignant dispose d'une certaine liberté quant à sa pédagogie, c'est-à-dire sur comment il faut faire. Le temps et l'espace des élèves sont constitués de règles. Le respect des règles est vérifié par l'enseignant : il définit les procédures d'évaluation, il fait respecter les règles institutionnelles, il élabore les groupes, il fixe les règles du jeu. Ces différences de pratiques ont une influence sur l'attitude des élèves et sur leurs performances. L'ordre scolaire dépend, en grande partie, de la forme d'organisation de l'activité collective mise en œuvre. Il s'agit donc pour l'enseignant de « *construire une communauté scolaire autour du projet d'enseignement d'apprentissage* » et d'instaurer « *un code commun de significations* » (Vors O., Gal-Petitfaux N., 2008, p.2-3). La règle

répond, au niveau individuel, au besoin du joueur de contrôler l'énergie dépensée (Château, 1992, cité par Meard J., Bertone S., 1998). Jouer, c'est fonder un ordre, l'inventer ou s'y soumettre volontairement. Le rapport aux règles consiste en un mécanisme de rejet, de soumission ou d'intégration à ces dernières. L'attitude de l'élève en EPS « est déterminée par les rapports de celui-ci aux différentes règles qui régissent le cours » (Meard J., Bertone S., 1998, p.166). Ainsi, la relation éducative est « le fruit d'une co-construction enseignant-élèves permettant un engagement durable dans l'activité d'apprentissage » (Vors O., Gal-Petitfaux N., Cizeron M., 2010, p.27). Celle-ci dépend donc des interactions entre enseignant et élèves : ces derniers s'accordent pour qualifier certains comportements connotés violents comme mineurs. Certains élèves manifestent une absence d'intérêt ou une forme de passivité face aux situations proposées ; tandis que d'autres perturbent la classe en dehors des situations d'apprentissage. Parfois, certaines attitudes se rapprochent de l'anomie. Ce sont le fait d'élèves difficiles qui ignorent ou rejettent l'appareillage réglementaire. De manière générale, les enseignants d'EPS portent un intérêt tout particulier à la participation des élèves : ils sont très sensibles à leur implication dans la tâche.

Globalement, l'enseignant d'EPS, faisant face aux conduites déviantes de ses élèves, a tendance à ne pas réagir ou à l'inverse, à réagir négativement. Il existe des variations de l'intervention des enseignants en fonction du contexte d'enseignement et des caractéristiques de la classe : « De nombreux enseignants d'EPS mettent en œuvre, soit consciemment soit inconsciemment, des stratégies dans lesquelles le sens accordé par l'élève à la règle est pris en compte » (Meard J., Bertone S., 1998, p.171). En classe d'EPS, les enseignants recourent fréquemment aux sanctions, c'est-à-dire « à des procédures qui allient un système de conditionnement positif en récompensant le respect de la règle et un système de punitions qui réprime les écarts par rapport aux normes institutionnelles » (Meard J., Bertone S., 1998, p.135). Flavier E. (2007) s'est intéressé à la notion de sanction éducative. Dans cet article, le chercheur considère que les règles ne sont que mieux suivies et appliquées par les élèves que lorsqu'elles sont proposées, créées et mises en œuvre par l'ensemble des acteurs. Nous parlons ainsi de règle-nécessité qui est volontairement suivie par tous. Dans cette optique, afin de limiter toute transgression à la règle, Flavier E. conseille de donner des responsabilités aux élèves. Selon certains, il

suffirait de donner du sens au savoir proposé pour que les problèmes de comportement disparaissent.

3. Les comportements déviants, une notion complexe et délicate à définir.

Tout un ensemble de comportements non adaptés à la norme scolaire peut être reproché aux élèves de la part de l'enseignant. Celui-ci explique, en partie, les comportements déviants par les caractéristiques propres à l'élève. Pour autant, les conditions matérielles et sociales sont aussi à prendre en compte. La relation au sein de la classe est déterminante puisque les incidents décrits par la plupart des enseignants sont majoritairement liés à la pratique physique (absence d'équipement, arrêt de l'activité, non-respect du matériel, perturbations et cris).

a) Définition

Les incidents sont « *des épisodes de la vie de la classe au cours desquels les règles qui dictent le bon fonctionnement de l'enseignement sont bafouées* » (Cloes M. et al., 1998, p.80). Les comportements déviants, qualifiés également de mauvaises conduites, de comportements indisciplinés, de comportements perturbateurs ou encore d'incidents disciplinaires, se définissent comme des « *comportements non désirés par l'enseignant durant le temps scolaire et qui ont tendance à entraîner les autres élèves dans une activité hors tâche* » (Fernandez-Balboa, 1991). De ce fait, ces comportements – allant de la simple tentative de triche à une forme d'agressivité illicite, en passant par des élèves qui râlent, qui expriment leur mécontentement, qui refusent de suivre une consigne, ou qui se moquent de camarades – ne se réduisent pas à ce que font objectivement les élèves mais se définissent davantage comme des conduites perçues comme telles par les enseignants (Bertone et al., 2002). Ayme S. et al. (2011) considèrent qu'un comportement déviant renvoie à « *la perception par les enseignants d'un comportement d'élève(s) inadapté au contexte dans lequel se déroule l'action, c'est-à-dire la transgression d'une règle socialement construite* ».

b) Des conduites perturbatrices extrêmement fréquentes en EPS et variables selon les moments de la séance.

A l'école, les comportements déviants sont extrêmement divers. Ceux caractérisés comme agressifs, au contraire des conduites perturbatrices, demeurent relativement rares.

En EPS selon Piéron et Emonts (1988), un incident disciplinaire apparaît toutes les 3 ou 4 minutes. Dans la recherche de Desbiens J-F. *et al.* (2008), ce type d'attitude apparaît encore plus fréquemment : 0,8 comportement perturbateur à la minute. Ces comportements surviennent majoritairement lors des phases de jeu (20%), des phases de transition (17,7%) et d'explication (17,1%). Une grande partie de ces comportements ne dérange pas le bon déroulement de la classe : 8,8% des comportements déviants se produisant entraînent une interruption de cours en EPS. Une autre étude s'est intéressée aux incidents disciplinaires à l'origine des conflits en EPS et réalise des constats sensiblement similaires à ceux de Desbiens J-F. *et al.* (2008). D'après Leroy *et al.* (1998), un grand nombre d'incidents, soit près de 64%, apparaissant pendant le cours, ne sont pas repérés par l'enseignant. D'autres incidents, soit environ 20%, sont relevés par les enseignants mais n'entraînent aucune réaction de leur part. Enfin, les incidents restants (16%) provoquent l'interruption du cours ou du moins, monopolisent l'attention de l'enseignant qui ne peut plus assurer les tâches qui lui incombent en situation normale (observer, expliquer, guider). Les comportements déviants entraînant ou pouvant entraîner une interruption de cours surviennent majoritairement lors des phases de transition et de jeu.

c) Des comportements divers.

Selon Desbiens J-F *et al.* (2008), en EPS, les incidents disciplinaires surgissent davantage lors de cours qualifiés d'ennuyants, de non motivants par les élèves et lorsque ces derniers ne sont pas engagés dans une activité physique. A l'école primaire, les attitudes perturbatrices sont souvent liées à l'excitation à l'idée de participer à la séance. Les enfants du primaire, souvent turbulents en cours d'EPS, libèrent un trop plein d'énergie qu'ils ne parviennent pas à canaliser. Cependant, les incidents survenant avec ces élèves ne peuvent être qualifiés de grave. Les comportements déviants seraient de plus en plus fréquents avec l'âge du fait de leur désintérêt croissant pour cette discipline. Ces comportements, majoritairement le fruit d'un seul individu, concernent principalement l'implication hors tâche, la non-participation et les manifestations d'agressivité envers les autres élèves. Les enseignants interrogés par Cloes M. *et al.* (1998) citent principalement le non-respect des règles et des consignes comme incidents majeurs de discipline, suivi du refus de pratiquer, de perturbations, du conflit relationnel avec les élèves ou encore de grossièretés.

Vors O. et d'autres chercheurs ont mis en évidence, en 2010, par le biais de méthodes quantitatives et en s'intéressant aux perceptions des élèves et des enseignants, différentes catégories de comportements : les élèves passifs qui s'ennuient, les élèves agités et les élèves agressifs. Dans le cadre de l'anthropologie cognitive située, il s'agit pour les chercheurs de décrire les activités pour comprendre comment un enseignant d'EPS interagit avec les élèves.

Ayme S. *et al.* (2011) ont également cherché à catégoriser les différents types de comportements déviants selon le type de règle transgressée. Pour cela, ils ont pris en compte les niveaux d'organisation de la règle transgressée par les élèves, chaque groupe définissant ses propres règles « *légitimes, acceptables, appropriées à une situation donnée et organisées hiérarchiquement dans un système* ». Trois catégories de comportements déviants ont été formées selon les règles transgressées : règles sociales, règles scolaires et règles propres à l'éducation physique. A l'intérieur de ces catégories se trouvent des sous-catégories. Les règles sociales sous-entendent la détérioration du matériel, un tort causé à un camarade et un non-respect de l'autorité de l'enseignant. Les règles scolaires comprennent le manque d'investissement dans une tâche prescrite, le manque d'écoute, l'absence ou encore le non-respect des consignes. Enfin, les règles propres à l'EPS concernent davantage le port de tenue non-appropriée ou encore la mise en œuvre d'une conduite dangereuse. Les enseignants affichent ici une hiérarchie entre les règles puisque des priorités sont établies, se centrant sur certaines règles considérées comme étant essentielles. Ces derniers se focalisent sur la dynamique de travail des élèves (les règles scolaires) et sur les conduites sociales (règles sociales). Dans les établissements défavorisés, les enseignants mentionnent en priorité les transgressions au niveau des règles scolaires puis vis-à-vis des règles sociales et enfin liées à l'EPS.

Cette recherche différencie les comportements des garçons et des filles. Les études antérieures ont relevé pour les garçons un nombre plus important d'incidents perturbateurs, une plus grande indiscipline que chez les filles. Dans cette recherche, Ayme S. *et al.* font le même constat et relèvent que les enseignants perçoivent les comportements déviants des garçons comme renvoyant essentiellement à la transgression des règles sociales et pour les filles, principalement des transgressions des règles scolaires. Ce résultat conforte alors certains stéréotypes : des difficultés à se contrôler pour les garçons et un moindre investissement pour les filles.

4. Les enseignants face à des dilemmes : entre la gestion individuelle et la gestion collective du groupe-classe.

a) Les enseignants confrontés à des dilemmes...

Petiot O. et Visioli J. (2017) se sont intéressés aux dilemmes face auxquels les enseignants pouvaient se trouver, devant faire un choix entre une gestion collective et une gestion individuelle de la classe. De nombreuses fois au cours de séances d'EPS, les enseignants doivent effectivement s'occuper d'élèves en particulier tout en continuant de gérer l'ensemble de la classe si bien que pour bon nombre d'enseignants, la gestion de classe apparaît comme l'une des principales difficultés professionnelles. Cette gestion de classe est associée à des dilemmes, « *c'est-à-dire l'expression d'une situation au sein de laquelle deux orientations possibles de l'action s'opposent : l'une et l'autre se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement* » (Petiot O., Visioli J., 2017). L'enseignant se retrouve face à un dilemme : mettre un terme à l'altercation tout en reprenant le contrôle de la classe. En établissement ZEP, les études montrent que les enseignants se retrouvent face à des tensions permanentes liées à des contradictions évidentes : travailler afin de viser un apprentissage particulier et en parallèle, tenir la classe ; mener des interventions individuelles ciblées auprès d'élèves au risque de perdre le contrôle du reste de la classe.

Pour cette raison, prévaut généralement une alternance entre un enseignement basé sur un contrôle fort de la classe et un soutien à l'autonomie des élèves. La gestion de classe repose systématiquement sur une articulation entre des tâches d'organisation, des tâches d'apprentissage et des relations sociales. Cette articulation complexe suscite ainsi de nombreuses préoccupations chez l'enseignant relevant à la fois du maintien de l'ordre, de l'engagement des élèves et de leurs apprentissages. De cette manière, il est nécessaire pour l'enseignant, dans un souci d'équilibre global, de maintenir la classe entière dans une logique d'apprentissage tout en étant disponible pour chaque élève et pour gérer les difficultés d'apprentissage ou les divers comportements perturbateurs.

b) ... avec comme but d'éviter toute forme de conflits.

Les dilemmes entre gestion collective et gestion individuelle trouvent bien souvent leur origine dans l'apparition d'un comportement perturbateur, risquant alors de se propager et de déstabiliser le système classe. Certains aboutissent ainsi à des conflits

entre l'enseignant et l'élève perturbateur. Le conflit professeur-élève se définit « *comme l'ensemble isolable des interactions, entre un professeur et un ou plusieurs de ses élèves, caractérisés par la manifestation explicite d'intérêts ou de points de vue divergents perturbant le déroulement usuel de la classe* » (Flavier E. et al., 2002). Les conflits professeur-élève(s) se révèlent être un aspect inévitable de la vie scolaire pouvant aussi bien opposer directement un professeur à un ou plusieurs élèves ou résulter de l'intervention du professeur à la suite d'une altercation. Le respect des règles apparaît comme le garant de l'ordre. Pour restaurer l'ordre, les enseignants préfèrent généralement user de manœuvres coercitives, davantage que de négociations. Pour éviter les conflits qui détériorent la dynamique de travail, les enseignants recourent à « *une gamme de stratégies afin de [les] prévenir* » (Flavier E. et al., 2002).

Flavier E. et al. (2002) ont analysé plusieurs épisodes conflictuels survenant en cours d'EPS. Il est possible de diviser tout conflit en différentes étapes : le comportement déviant d'un élève entraîne une sanction de la part de l'enseignant qui engendre à son tour une réaction véhémente de l'élève mis en cause jugeant la sanction injuste. Ces derniers durent entre 1 minute et 30 secondes et 5 minutes, depuis le comportement d'indiscipline de l'élève jusqu'à un retour à la situation normale. Généralement, ces comportements se règlent rapidement par un simple rappel des règles mais peut, dans certains cas, nécessiter une sanction. L'enjeu prioritaire, dans ces situations-là, est le maintien de l'ordre et de la discipline.

Carra C. et Fraggianelli D. (2011) ont démontré que l'échec et le sentiment d'injustice favorisaient les transgressions des normes ainsi que les actions violentes. Vient dès lors le conflit entre le professeur et l'élève. Il s'agit alors pour l'enseignant de mettre un terme à cette perturbation le plus rapidement possible afin de rétablir une dynamique favorable au travail scolaire pour l'ensemble de la classe et d'éviter la dégradation de l'atmosphère par un « effet de propagation ». Ainsi, selon Carraud (2006), « *faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu dans un lieu précis et dans des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais un de ses objectifs* » (Vors O., Gal-Petitfaux N., 2008, p.3). Pour limiter cette perte de temps en limitant l'émergence d'éventuels comportements déviants et leur propagation, les enseignants experts mettent en place diverses stratégies.

5. De multiples stratégies mises en œuvre face aux comportements déviants.

a) La tolérance et la focalisation sur les apprentissages : les maîtres-mots des stratégies enseignantes.

La perception des enseignants quant à la notion d'incident de discipline est variable : plus d'un tiers des comportements déviants observés n'entraînent aucune intervention de leur part. Les enseignants font ainsi preuve d'une certaine tolérance vis-à-vis de certains comportements déviants fréquents tels que le bruit ou la tenue non adaptée. Les manières de se conduire en société semblent être l'une de leurs principales préoccupations. Flavier, Bertone, Méard et Durand (2002) ont mis en avant le fait que ces derniers ferment parfois les yeux sur certaines transgressions d'élèves afin d'éviter des conflits qui détérioreraient encore davantage le climat d'apprentissage. L'activité de tout enseignant est ainsi faite de choix : « *La nécessité de faire des choix, en se centrant sur des règles essentielles, serait liée à une fréquence élevée des comportements déviants qui se succèdent en un temps réduit* » (Ayme S, et al., 2011).

Les résultats de la recherche menée par Vors O. et Gal-Petitfaux N., en 2008, basée sur une approche anthropologique et ethnographique, ont mis en exergue un engagement relativement durable des élèves dans leurs activités malgré certaines agitations. Au cours d'une séance, les élèves décrochent relativement souvent : passivité, agitation, agressivité. Ces actes qualifiés de déviants dépassent rarement les dix secondes. Ces attitudes ne sont pas qualifiées de violentes par les élèves : il n'y a pas l'intention de faire mal, le seul but étant de s'amuser. De manière générale, les activités des élèves sont entrecoupées de décrochages ponctuels qui correspondent à des comportements perturbateurs. Ces comportements, pouvant être qualifiés de violents, sont considérés comme des jeux par les élèves. Au-delà de la gestion verbale, les enseignants mettent en œuvre tout un ensemble d'autres stratégies. Ces derniers passent notamment par de l'observation afin d'orienter, dans un second temps, leurs interventions vers les élèves n'ayant pas forcément suivi les consignes. C'est notamment le cas d'un enseignant, cité par Vors O. et Gal-Petitfaux N. (2008), qui accorde une importance accrue à la localisation spatiale de ses élèves afin d'anticiper un éventuel débordement. Dans cette recherche, les auteurs ont relevé une faible fréquence des interventions de l'enseignant visant à rétablir l'ordre dans la classe. Les enseignants se focalisent ainsi sur les

apprentissages et sur les élèves au travail. Selon eux, une partie des déviances observées vient du fait que certains élèves souhaitent se faire remarquer. L'intérêt porté par l'enseignant à la tâche scolaire vise à faire comprendre aux élèves que le seul moyen d'attirer son attention est de travailler. Cette stratégie vise ainsi à neutraliser certains comportements déviants. Dans de nombreuses situations, les élèves réalisent des activités non prescrites par l'enseignant. Face à ces activités dont la visée est généralement ludique, les enseignants font preuve d'une certaine tolérance : laisser aux élèves une certaine liberté d'action pour qu'ils puissent, dans un second temps, après avoir éprouvé une certaine lassitude, complètement s'engager dans l'activité visant l'apprentissage. L'idée est d'accepter certains jeux agressifs, tant que ces derniers sont masqués, furtifs, dans le cadre de l'amusement et imbriqués dans la pratique scolaire, dans le but d'éviter des décrochages durables. Ces jeux ne doivent pas dégénérer en conflit et le temps de travail doit être supérieur au temps d'amusement, ce sans quoi l'enseignant réprimandera les élèves perturbateurs.

Dans une autre recherche (Vors O., Gal-Petitfaux N., Cizeron M., 2010), ces mêmes auteurs ont défini, comme étant déviants, 37% des comportements observés chez quatre élèves. Malgré une séance de gymnastique propice à l'émergence de comportements déviants, les enseignants parviennent, par de nombreuses interactions, à créer les conditions d'obtention d'une activité collective. En effet, la répartition des élèves en petites groupes dans un grand gymnase, la mobilité permanente des élèves, les difficultés à rendre stable la configuration des interactions, ou encore la forte présence d'interactions sociales et dynamiques n'empêchent par les enseignants de construire une activité collective de travail viable. Ainsi, l'enseignant parvient à mettre en place une relation éducative pérenne au sein de la classe. Cette construction nécessite un processus de coordination, c'est-à-dire des modalités d'articulation entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves. C'est « *un processus co-actionnel complexe, contextualisé, significatif pour chacun des acteurs et exerçant des effets sur chacun des acteurs sans préjuger de ces effets a priori* » (Vors O., Gal-Petitfaux N., Cizeron M., 2010, p.8). Pour cela, l'espace est cadré, l'enseignant fait preuve de tolérance vis-à-vis de certaines formes de transgression, ce dernier fixant le seuil limite de déviances à la mise en danger du collectif de travail. L'enseignant n'intervient que si l'activité déviante persiste et nuit à la

réalisation du travail demandé. Trois seuils limites sont énumérés par les enseignants : le décrochage durable, le conflit entre élèves et le danger physique.

Ces attitudes relèvent d'une certaine expertise de la part de l'enseignant qui n'intervient pas dès lors qu'il observe un comportement perturbateur. Cette stratégie n'est pas forcément mise en œuvre par tous les enseignants. Effectivement, de nombreuses recherches ont pu mettre en avant les différences entre enseignants expérimentés et enseignants débutants.

b) Des stratégies qui diffèrent selon le degré d'expérience des enseignants.

La pratique professionnelle suppose une mobilisation des savoirs quotidiens et spécifiques. Les enseignants, bénéficiant d'une certaine expérience, élaborent des savoirs spécifiques, en imposant un temps limité dans les vestiaires par exemple. Des temps de regroupement semblent nécessaires afin de cadrer l'activité. Pour autant, les regroupements en grand groupe sont limités et les élèves sont mis en activité la majeure partie de la séance ; cela permettant à l'enseignant de gérer individuellement ou en petits groupes les élèves perturbateurs. Après avoir mis les élèves en activité, l'enseignant a l'occasion de recadrer les élèves perturbateurs et ainsi de retarder la sanction. Le fait que les interventions de l'enseignant sont rares leur donnent du poids. Cette attitude relève globalement d'une certaine expertise puisqu'il a été démontré que les enseignants novices avaient tendance à être pris dans l'instantanéité et ainsi à gérer directement les comportements alors même que leur gestion passe avant tout par de la prévention. En effet, il est nécessaire pour l'enseignant de planifier son cours, de proposer des tâches stimulantes aux élèves, d'établir des règles stables et d'organiser l'espace matériellement selon la nature des activités proposées dans le but de pouvoir mener une supervision active efficace (Desbiens J-F. et *al.*, 2011).

Au contraire des enseignants expérimentés, les enseignants débutants accordent une grande importance à l'ambiance dans laquelle se déroulent les cours. Ainsi, au lieu de se focaliser sur l'enseignement et sur l'apprentissage des élèves, ils axent leurs préoccupations sur les dimensions sociales de l'enseignement en étant plus attentifs aux comportements perturbateurs. Plus encore que pour les enseignants d'expérience, la gestion des comportements non appropriés est une des principales sources d'anxiété pour ceux qui débutent. Cette focalisation sur les comportements déviants met en avant des

manques chez les novices. Effectivement, les recherches menées auprès d'enseignants débutants (Desbiens J-F. et *al.*, 2009) mettent en exergue leurs capacités d'observation, de traitement et d'interprétation dans les situations d'apprentissage limitées. Ils « *ne maîtrisent pas toutes les habiletés cognitives ni les techniques de supervision active nécessaires pour extraire, traiter et interpréter les informations pertinentes en relation aux événements qui surviennent en classe* » (Desbiens J-F. et *al.*, 2009, p.181). Il s'agit donc pour eux d'apprendre à observer et à interpréter les situations auxquelles ils doivent faire face.

Desbiens J-F et *al.* (2011) ont analysé les réactions des enseignants face aux comportements déviants des élèves selon trois types de pédagogie :

- La pédagogie autoritaire : l'enseignant contrôle les élèves. Cela peut nuire au développement de ces derniers. Cette forme de pédagogie consiste à dicter des comportements, à réprimander ou encore à établir des conséquences.
- La pédagogie permissive : l'enseignant a tendance à laisser faire les élèves, se contentant de faire un rappel des règles, voire ignore simplement les comportements déviants.
- La pédagogie interactive : l'enseignant et les élèves se sont entendus au sujet des règles qui sont explicites et claires. Chacun peut exprimer ses besoins. Cette forme de pédagogie fait preuve d'ouverture : l'enseignant applique une conséquence, explique les raisons, décrit les comportements, prend en compte les sentiments, encourage ou encore suscite un arrangement.

Au cours de cette recherche, Desbiens J-F. et *al.* (2011) ont mis en avant, chez les enseignants débutants, la faible utilisation de la pédagogie interactive face aux comportements déviants. Effectivement, ces enseignants auraient davantage des réactions d'autorité : « *Les enseignants en EPS adoptent rarement des comportements associés à une perspective positive et éducative de la gestion de l'indiscipline* » (Desbiens J-F. et *al.*, 2011, p.42). Ces interventions visent à mettre un terme rapide aux perturbations. Lorsque que les enseignants débutants ne font pas preuve d'autorité, ils ont tendance à ignorer les comportements déviants en adoptant une réaction permissive. Ce qui est démontré ici, c'est que les jeunes enseignants utilisent un nombre très limité de réactions : soit ils ignorent, soit ils sanctionnent.

A l'inverse, les enseignants expérimentés ont recours à un spectre plus large de stratégies et sont davantage dans l'interaction que les débutants. Différentes formes de réactions sont observables chez eux : ignorer le comportement, faire l'éloge d'un élève ayant un comportement approprié, réaliser des gestes en guise de désapprobation, *etc.* Toutes ces attitudes visent un effet direct. Les professeurs expérimentés exploitent ainsi des solutions davantage constructives : ils ont tendance à être assez souples dès lors qu'ils considèrent qu'un élève n'a pas dépassé les limites. Les enseignants experts préfèrent bien souvent adopter une forme d'« autorité conciliante » consistant à faire preuve d'une certaine indulgence vis-à-vis de certains comportements déviants, tout cela dans le but de limiter les situations de conflit. Ils reconnaissent, en cherchant à se mettre à la place des élèves par ses nombreuses interactions notamment, les situations nécessitant une intervention (Vors O, Gal-Petitfaux N., Cizeron M., 2010), c'est-à-dire une mise en danger ou un conflit entre pairs. Ainsi, les enseignants régulent les conflits avant qu'ils n'aient lieu. La position spatiale de l'enseignant expérimenté varie selon les conditions de classe. Lorsque l'ambiance est tournée vers le travail, le professeur se tient au cœur des ateliers afin d'aider au mieux les élèves en difficulté. En revanche, du moment que de l'agitation est ressentie, il oscille entre deux positions en prenant du recul afin d'avoir une vision complète des élèves et en circulant entre les groupes pour manifester sa présence. Ainsi, il ne lui arrive que peu de fois d'intervenir verbalement pour réprimander un élève adoptant un comportement perturbateur. Ses interventions verbales portent très majoritairement sur les apprentissages. Afin de gérer les comportements perturbateurs ne mettant pas en péril l'activité collective, les enseignants communiquent corporellement : cela se passe par le regard, par des gestes, par la position corporelle (Vors O, Gal-Petitfaux N., Cizeron M., 2010). Froncer les sourcils et fixer l'élève concerné, abaisser la paume de la main pour demander à un élève de se calmer, circuler dans les groupes et rester à proximité de ceux pouvant être agités sont autant d'attitudes mises en œuvre par les enseignants permettant de calmer certaines tensions. Ces derniers usent fréquemment de la négociation (Flavier E., 2007). Pour autant, dès lors que les comportements déviants risquent de mettre en péril la situation d'apprentissage, les enseignants mettent en œuvre des actions plus strictes. Ils peuvent parfois perdre patience et user de réactions vigoureuses. Ils recourent alors à la sanction. Cette sanction est généralement prise dans

l'urgence et est ainsi néfaste à toute démarche éducative : elle est jugée injuste car décidée dans l'instant et cela peut alors engendrer un conflit.

Cloes M. et *al.* (1998), ont démontré, avec la technique de l'incident technique, qu'un même incident n'entraînait pas forcément la même réaction chez chaque enseignant. Face à un même incident, plusieurs solutions sont envisagées. Le type d'intervention le plus fréquent est verbal (dialogue, critique, réprimande, remarque). Cela est souvent le fait d'enseignants expérimentés. Vient ensuite la punition à laquelle ont souvent recours les enseignants débutants puis les interventions non verbales (séparation des élèves, mise à l'écart, interruption du cours, changement d'activité). En EPS, les enseignants experts admettent que les comportements perturbateurs sont trop fréquents pour tous être contrôlés et mobilisent également des connaissances sur l'impact des dynamiques émotionnelles collectives pour conduire la classe : cibler son intervention sur un élève pour toucher l'ensemble de la classe. L'enseignant expert développe diverses « *stratégies consistants à gérer un élève par l'intermédiaire de la classe toute entière* » (Petiot O, Visioli J., 2017). Il réitère alors sa sanction tout en la justifiant pour exploiter cet événement à des fins éducatives face à l'ensemble de la classe. Parfois, un simple regard permet de stopper le comportement déviant, mettant ainsi en avant l'importance des communications non verbales dans l'activité des enseignants.

Les études antérieures ont donc largement démontré le fait que les enseignants, en situation de classe, font face à une multitude de préoccupations simultanées : garantir l'ordre dans la classe, faire participer les élèves, les engager dans l'action, aider les élèves à apprendre, agir favorablement sur leur développement. Dans certaines situations, la question de l'ordre dans la classe est une des préoccupations prioritaires, allant jusqu'à mettre au second plan les autres préoccupations. Parfois, le fait de rétablir l'ordre passe avant même le fait de rendre la justice pour l'enseignant. Ce dernier, subissant une pression temporelle, privilégie le fait de remettre rapidement les élèves en situation de travail (Flavier E. *et al.*, 2002). Tout comportement déviant n'est pas géré de la même manière : certains comportements perturbateurs ne sont pas nécessairement relevés par l'enseignant, si ce dernier juge que cette attitude ne vient pas perturber le bon déroulement de la séance ou entraver l'apprentissage. A l'inverse, les enseignants sont plus sensibles à certains comportements, pouvant être dangereux pour la sécurité des élèves notamment. Dès lors, ils mettent en œuvre différentes stratégies pour y mettre fin. Par ailleurs, dans

certaines situations, identifiés par les enseignants comme étant déviants, ces comportements engendrent chez ces derniers des émotions diverses, parfois négatives : de la colère (Ayme S. *et al.*, 2011).

6. Questions et hypothèses de recherche

Toutes les recherches que nous avons abordées précédemment se sont intéressées à la violence, aux comportements perturbateurs et aux conflits. Ces derniers ont été étudiés dans différents contextes : dans des établissements classés ZEP, en France, en Espagne, avec des enseignants stagiaires, avec des enseignants novices ou encore avec des enseignants experts. Cependant, ces recherches ne se sont focalisées que sur le second degré. En effet, nous constatons une absence de connaissances sur le contexte nous intéressant : aucune recherche n'a traité le premier degré. Or, nous émettons l'hypothèse que les comportements déviants concernent également le premier degré, malgré le jeune âge des élèves, et entraînent des réactions diverses de la part des enseignants. Il s'agit donc de porter de l'intérêt à tous les types de comportements déviants pouvant survenir à tout moment dans le cours, aussi bien lors d'une phase de jeu que lors d'une phase d'explication des consignes.

Notre questionnement sera ainsi multiple.

Quels sont les différents types de comportements déviants observables en cours d'Education Physique et Sportive ? Quel est le niveau de la règle transgressée ? A quelle fréquence ces comportements apparaissent-ils ? Sont-ils toujours relevés et/ou réprimandés par l'enseignant ? L'enseignant régule-t-il tous les comportements perturbateurs de la même manière ? Quelles sont les attitudes observables chez l'enseignant face à ces types de comportements ? Existe-t-il des différences entre les enseignants selon leur expérience ? Quelles conséquences ces attitudes peuvent-elles avoir sur le déroulement du cours ?

En d'autres termes, nous nous demanderons de quelle(s) manière(s) un enseignant du premier degré régule-t-il les comportements qu'il qualifie de déviants en classe d'EPS ?

Dès lors, nous faisons l'hypothèse que les enseignants, contraints de faire des choix, hiérarchisent les comportements déviants selon leur degré de gravité. Des différences

notables seraient également observables entre enseignants expérimentés et enseignants débutants. Les stratégies mises en œuvre par chacun seraient plus nombreuses à mesure que l'expérience s'accroît. Ainsi, les enseignants expérimentés feraient preuve de davantage d'indulgence face aux comportements déviants que les enseignants débutants qui souhaiteraient avoir un contrôle total de la situation.

7. Le cadre de recherche

Notre recherche s'inscrit donc dans un cadre théorique situé. Il s'agit, dans cette recherche, d'aborder les comportements déviants du point de vue de l'enseignant au regard de ce qu'il observe, de la manière dont il vit les situations et de ses émotions. Le niveau d'activité de l'enseignant est montrable, racontable, commentable et peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles. Il s'agit de reconstituer les significations que l'acteur accorde à ses actions : ses intentions, ses préoccupations et ses attentes. Ainsi, notre recherche ne peut se faire qu'en contexte réel, dans les pratiques quotidiennes des enseignants. Les comportements déviants ont principalement été analysés, par les chercheurs tels que Ayme S., Vors *et al.*, Visioli *et al.*, avec la focale de l'action située. L'enseignement est une action située, c'est-à-dire « une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou à un contexte » (Durand, 1996). Dans toute situation d'enseignement, l'enseignant doit s'attendre à tout. L'action située permet d'étudier comment se comportent les élèves et les enseignants en situation réelle. L'activité de l'enseignant ne peut être étudiée en dehors du contexte dans lequel elle émerge étant donné que cette activité implique une relation à autrui. Pour cette raison, au-delà de l'intérêt que nous porterons à l'activité de l'enseignant, il convient également de se pencher sur les activités des autres acteurs présents dans l'environnement, c'est-à-dire, dans le cadre de notre recherche, des élèves. Ce cadre postule qu'il existe un couplage dynamique entre l'acteur et son environnement, d'où le fait que l'enseignant ne soit pas un être rationnel mettant en place une gestion de classe entièrement réfléchie et planifiée (Petiot O., Visioli J., 2017). Toute action provenant de l'enseignant ne préexiste jamais totalement à la situation dans le sens où de nombreuses choses se passent dans l'action et donc dans l'instant. Ainsi, chaque action possède quelque chose de singulier.

Notre objectif est le même que l'action située : percevoir les comportements déviants dans le contexte de la classe. Cependant, pour des raisons de traitement de données, nous avons fait le choix de ne pas utiliser ce cadre. Afin d'appréhender la complexité de la classe dans ses interactions professeur/élèves, nous avons utilisé un cadre théorique interactionniste, psychosociologique. Cette méthodologie est sensiblement la même que celle utilisée avec l'action située pour ce qui est de la mise en œuvre mais diffère au niveau de l'analyse. En effet, l'action située suppose une analyse complexe à réaliser : il aurait notamment fallu utiliser les signes hexadiques.

III. METHODOLOGIE

Comme nous avons déjà pu le voir précédemment, les comportements déviants ne se réduisent pas à ce que font objectivement les élèves, mais se définissent plutôt comme des conduites perçues comme telles par les enseignants (Bertone *et al.*, 2002) ; le but étant ainsi d'accéder au sens donné par les acteurs – les enseignants –, aux situations vécues – aux comportements déviants observés et ce qui en découle. La construction de sens pour l'acteur tout au long de son activité doit permettre de reconstruire le cours d'expérience d'un acteur et de mieux comprendre ainsi ses agissements. Il s'agit de recueillir le point de vue de l'acteur afin de renseigner les composantes cognitives, corporelles et émotionnelles de son activité.

1. Les outils de recherche : le recueil de données.

Notre recherche, portant sur les comportements déviants apparaissant au cours de séances d'EPS, vise à relever, par observation, les comportements déviants, ceux qui entraînent une réaction des enseignants (quel type ? à quel moment ? quel(s) élève(s) ?) et les postures qu'ils adoptent face à ces derniers (type de réaction, impact sur la séance). Pour parvenir à percevoir et à comprendre ce que nous étudions, c'est-à-dire les comportements déviants et l'impact que ces derniers ont sur le déroulé de la séance, deux types de données sont à recueillir.

a) L'observation et la verbalisation *in situ*

Lors des séances étudiées, l'ensemble de la classe est filmé afin d'obtenir des données d'observation et de verbalisation sur le moment. Il s'agit d'observer de manière concrète les conditions d'exercice du métier, les pratiques enseignantes. Les données sont recueillies durant la totalité de la séance d'EPS, de l'entrée sur le terrain ou dans la salle de sport jusqu'au retour en classe. Pour les obtenir, du matériel est nécessaire. Une caméra doit être placée de manière à voir l'ensemble de la situation d'enseignement/apprentissage tout en se centrant sur l'enseignant. Il s'agit d'enregistrer l'ensemble des actions du professeur et des élèves ainsi que l'ensemble des communications. Pour cela, un dictaphone permettant de recueillir les verbalisations en cours d'action sera placé à proximité de l'enseignant. Outre ce matériel nous ayant permis

une analyse vidéoscopique différée, nous relèverons, à partir d'une grille d'observation construite au préalable à partir de la catégorisation des comportements déviants réalisée par Ayme S. *et al.* (2011) et de celle des réactions engendrées établie par Desbiens J-F *et al.* (2011) (*cf.* Annexes 3 et 4), tous les comportements déviants, les moments auxquels ils ont lieu, les activités pratiquées à ce moment, l'impact du comportement sur le déroulement de la séance, la réaction ou non de la part de l'enseignant, les interactions entre élèves et enseignants (*cf.* Annexe 2). L'analyse différée nous permettra de compléter les données recueillies en temps réel. Avec cette observation, le but est de noter les comportements déviants ayant lieu au cours de la séance tout en relevant leur moment d'apparition. Il sera ainsi possible d'illustrer les différents comportements déviants par des épisodes représentatifs observés lors de séances d'EPS. Cette méthode qualitative permet d'étudier les phénomènes sociaux de l'intérieur et de mener une observation participative afin de « *connaître les activités motrices qui se pratiquent lors des cours d'éducation physique dans leur contexte réel ainsi que les comportements et la dynamique relationnelle au sein du groupe étudié* » (Franco F., Besombes N., 2016).

b) L'analyse différée : des entretiens d'autoconfrontation

Des entretiens d'autoconfrontation nous permettront, par la suite, d'obtenir des données de verbalisation rétrospectives de l'enseignant qui justifie ses choix. Il s'agit d'amener l'enseignant à expliciter sa propre pratique professionnelle en confrontant les discours aux faits afin d'avoir accès aux manières de faire, de penser et d'être, aux raisons, aux origines et à l'évolution de ces manières-là. Il visionnera, *a posteriori*, en notre compagnie la totalité de la séance et sera ainsi invité à décrire, commenter et expliciter ce qui lui semble significatif, ses choix, ses actions pratiques, ses communications, ses interprétations, ses focalisations et ses sentiments : ce que je vois, ce que j'attends, ce que je pense, ce que je ressens, ce que je fais, de quelle manière je m'exprime. L'enseignant s'exprime spontanément, dès lors qu'il souhaite intervenir. Lors de cet entretien, il serait également intéressant d'évaluer l'intensité de l'état de colère des enseignants à certains moments clés des séances. Pour garantir la validité des propos, il convient de faire en sorte que l'entretien soit le plus proche possible temporellement de la séance étudiée, que l'enseignant décrive la situation telle qu'il l'a vécue davantage qu'il ne l'analyse. Pour cela, nos relances devront se limiter à la recherche d'une description d'un élément isolé sans orienter le questionnement de l'enseignant sur son interprétation. De plus, un contrat

éthique est établi avec ceux ayant accepté de participer à la recherche, participation libre et volontaire : les objectifs de l'étude et les conditions de participation sont clairement explicités, la confidentialité et l'anonymat sont garantis, le droit à l'image compte tenu de l'enregistrement de séances aura requis, au préalable, une demande d'autorisation.

2. Le terrain

Afin de comparer les stratégies mises en œuvre par les enseignants face aux comportements déviants, nous avons observé deux enseignants en situation de classe. Nous nous intéressons particulièrement aux différences pouvant être observées entre enseignants d'expériences différentes. Ainsi, notre recherche a été réalisée auprès de deux enseignantes de sexe féminin : une enseignante débutante stagiaire (PES) et une enseignante ayant plus de vingt années d'expérience. Pour écarter certains biais pouvant exister selon les spécificités des populations scolaires ou des niveaux, les deux enseignantes que nous avons étudiées travaillent avec des élèves de même cycle et dans la même école. En effet, toutes deux officient à l'école Albert Camus de Talence, à proximité de la Médoquine. Ainsi, la population des deux classes est relativement proche : des élèves de CP-CE1 pour l'enseignante expérimentée et des élèves de CE1 pour la PES ; des élèves issus des classes moyennes avec, dans l'école, 20% d'entre eux issus des CSP défavorisées et aucun d'entre eux résidant dans une zone urbaine sensible (ZUS).

Chaque classe a été filmée et observée au cours d'une séance. Les observations et entretiens ont eu lieu durant les mois de Mars et d'Avril, en début de séquence pour les deux classes. Les séances observées ne portent pas sur la même APSA. La classe de CE1 a été filmée lors d'une séquence d'escalade (Champ d'apprentissage 2 : Adapter ses déplacements à des environnements variés). Cette activité suscite de nombreuses excitations et un certain enthousiasme de la part des enfants. Effectivement, lors de l'unité d'apprentissage précédente de Jeux collectifs, les élèves se trouvaient dans la même salle que des lycéens pratiquant l'escalade et faisaient preuve d'un fort intérêt (salle omnisport Boris Diaw à Talence). Les élèves de CP-CE1 ont, eux, pratiqué une séance de jeux d'opposition (Champ d'apprentissage 4 : Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel), activité de contact.

Notre étude vise donc à :

- Décrire les comportements perturbateurs de deux classes en Education Physique et Sportive.
- Comparer les réactions des deux enseignants face aux comportements déviants de leurs élèves tout en tenant compte de leurs points de vue et des explications qu'ils donnent à leurs réactions.

Les observations des deux séances ont eu lieu le même jour : le lundi 19 mars 2018. La séance de jeux d'opposition (jeux de lutte) avec les CP, au nombre de 24, s'est déroulée de 9 heures et 9 heures 55 (durée : 50 minutes) au dojo du complexe sportif Pierre de Coubertin de Talence. La classe de CE1 était composée, lors de la séance d'escalade (block), de 27 élèves, un élève étant absent ce jour-là. La séance a eu lieu le même jour de 13 heures et 15 minutes à 14 heures (durée : 40 minutes).

IV. TRAITEMENT DE DONNEES

1. Des comportements déviants présents dans les deux classes

a) Deux classes et APSA au profil bien différent...

La classe de CP-CE1 se compose de vingt-quatre élèves, dont treize garçons et onze filles. Les CP, comme les CE1, sont au nombre de douze avec parmi les CE1, une primo-arrivante. Marie-Christine, l'enseignante de la classe, décrit ses élèves comme relativement autonomes, très scolaires et agréables. Elle précise ne pas rencontrer cette année de soucis de comportements majeurs : un seul élève est qualifié de pénible et de perturbateur. La classe de CE1 est constituée de vingt-sept élèves, dont dix filles et dix-sept garçons, un étant absent ce jour. L'effectif de la classe de CE1 est donc plus important. De plus, les garçons y sont plus nombreux. Les élèves sont « *assez dissipés avec une majorité de garçons et on va dire trois/quatre garçons assez perturbateurs qui posent des problèmes de comportement* » (Anouck).

De manière générale, l'ensemble des élèves des deux classes semblent être au travail et motivés par les différentes tâches proposées. Les élèves de CE1 paraissent particulièrement excités ce jour-ci, semblant être obnubilés par le mur d'escalade. Effectivement, l'activité proposée suscite chez ces élèves une certaine attente.

Lors de la séance de lutte (jeux de lutte), tous les élèves sont en activité permanente, tout au long de la séance. C'est d'ailleurs l'argument que met en avant l'enseignante pour justifier le fait qu'ils soient si peu perturbateurs, et ce même lorsque seuls trois élèves sont en activité :

« Ouais mais faut dire qu'avant ils ont été en activité pendant un long moment 25 minutes quasiment entre l'échauffement et les activités. Les consignes sont données assez vite quand même, donc c'est très rythmé, donc là ça leur fait toujours du bien [*d'avoir un temps calme*] » (Marie-Christine).

De nombreuses activités par groupes de trois élèves sont en effet proposées par l'enseignante. Ainsi, les élèves se dépensent et sont essoufflés à la fin de chaque activité. A l'inverse, le block-escalade est une activité avec un niveau de dépense énergétique peu élevé. L'enseignante est consciente que la séance menée n'apporte pas le temps nécessaire à chacun pour bouger et se dépenser suffisamment. Les élèves de CE1 se sont

très peu dépensés au cours de la séance et se retrouvaient très souvent à attendre pour accéder au mur et ainsi pouvoir participer activement à l'activité.

Malgré ces différences dans la mise en activité et dans la pratique, les élèves adoptent, aussi bien dans la classe de CE1 que dans celle des CP-CE1, une multitude de comportements pouvant être qualifiés de perturbateurs et n'ayant pas sa place dans l'activité même.

b) ... mais avec, dans chacune d'elle, une abondance de comportements déviants.

La séance d'EPS semble être perçue par les élèves comme étant un moment de défouloir, où tout est possible et où les règles scolaires ne s'appliquent plus. Dès que ces derniers sortent du contexte de la classe, un sentiment de plus grande liberté apparaît. C'est d'ailleurs une des difficultés soulignées par les deux enseignantes, aussi bien pour celle débutant que pour celle ayant des années d'expérience.

« Alors certains élèves qui sont très scolaires en classe peuvent nous montrer je dirai presque leur face cachée quand on est en sport parce qu'ils ne sont plus dans le cadre de la classe. Le fait de les sortir de la classe les libère en quelque sorte » (Marie-Christine).

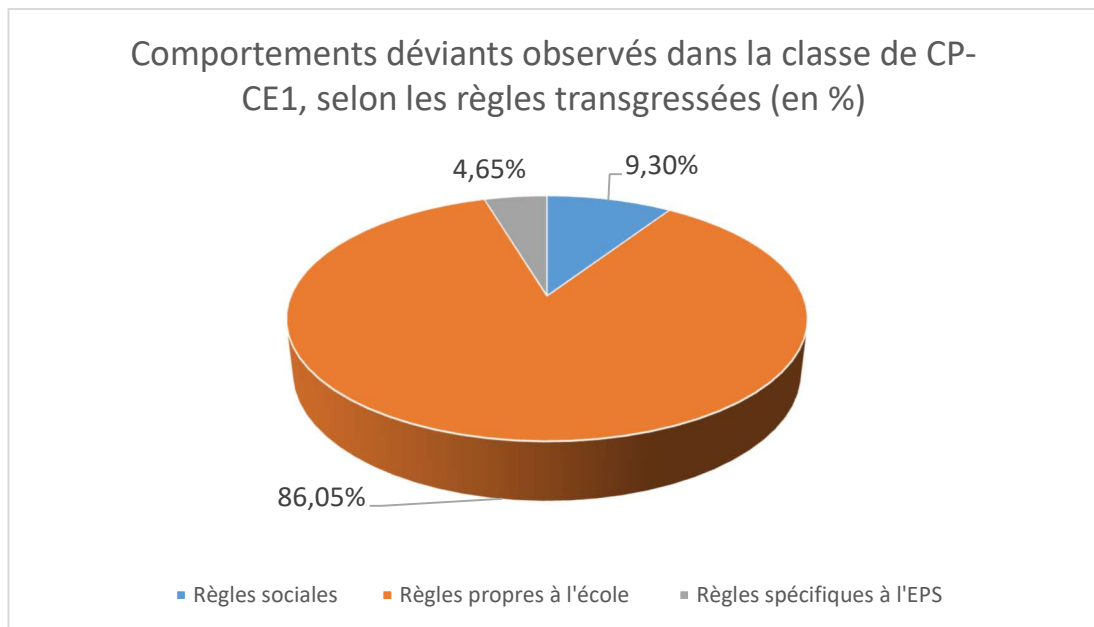
« Euh je pense qu'en EPS c'est encore plus difficile qu'en classe puisqu'il y a l'excitation de la sortie du jeu et du coup y a pas seulement ces quatre élèves perturbateurs mais y a d'autres élèves qui sont plus ou moins sages et qui peuvent aussi s'y mettre » (Anouck).

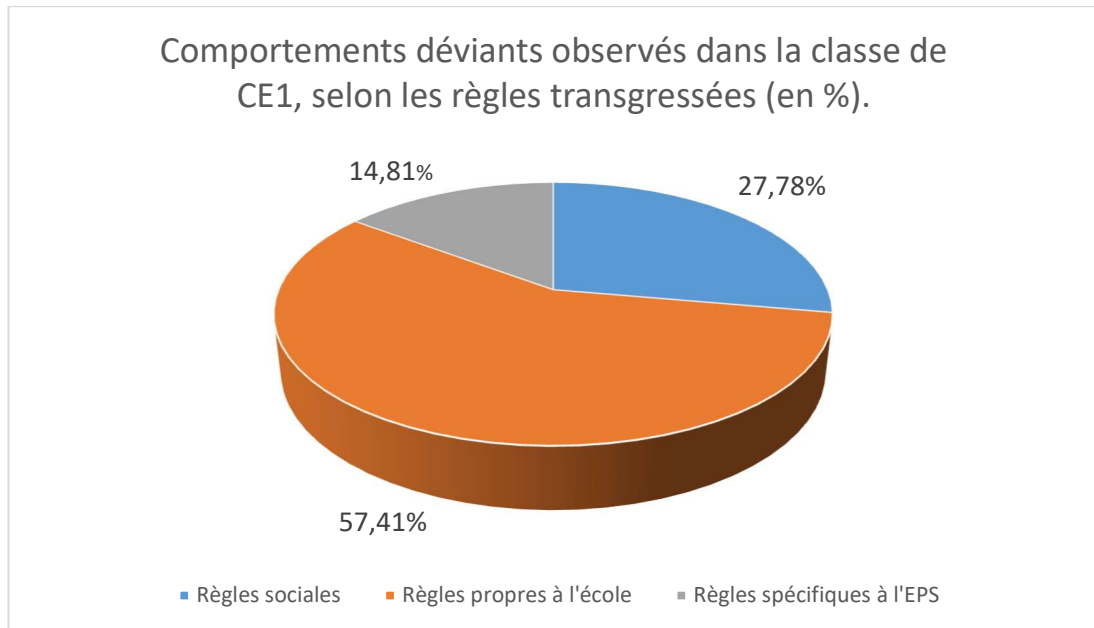
« Euh c'est une difficulté dans le sens où pour eux c'est pas une situation d'apprentissage. C'est je fais ce que je veux comme je veux » (Marie-Christine).

Lors de la séance de block-escalade avec les élèves de CE1, 54 comportements perturbateurs ont été relevés en quarante minutes de séance. Au cours de la séance de lutte, les comportements déviants perçus, en cinquante minutes, sont au nombre de 43. A la minute, les comportements perturbateurs sont donc bien plus fréquents dans la classe de CE1 que dans la classe de CP-CE1. En effet, les relevés correspondent à 1,35 comportement perturbateur par minute en CE1 et à 0,86 comportement perturbateur à la minute en CP-CE1.

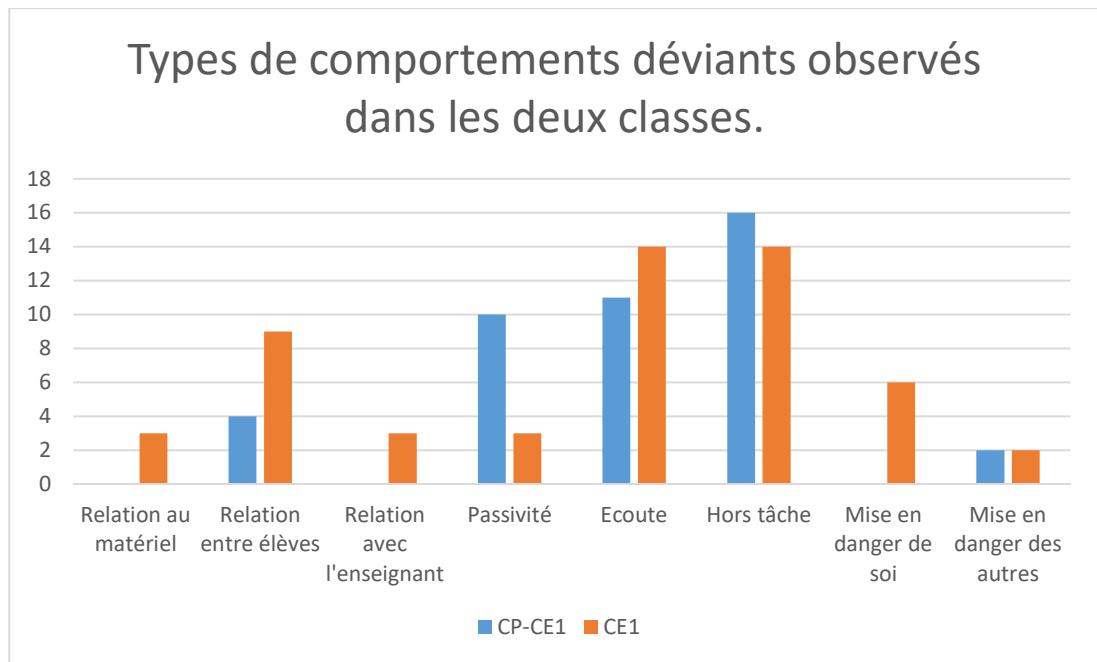
La séance menée par l'enseignante débutante est donc beaucoup plus agitée et animée que celle menée dans la classe de CP-CE1 par l'enseignante expérimentée. Ce constat semble avoir de multiples justifications que nous détaillerons tout au long de notre analyse. Parmi tous les possibles, le type d'activités pratiquées est une explication.

Effectivement, l'activité et le temps de pratique diffèrent entre ces deux séances. Lors de la séance de block, près de la moitié des élèves n'étaient pas en activité et attendaient que ceux étant devant eux avancent pour avoir accès au mur d'escalade alors que, lors des jeux de lutte, les élèves étaient continuellement en activité comme nous avons pu l'expliquer ci-dessus. Cette différence dans le niveau d'implication se répercute ainsi directement sur les attitudes des élèves. Pour autant, les comportements perturbateurs observés sont en grande partie caractérisés de mineurs. En effet, ces derniers ne perturbent pas réellement le déroulé de la séance du fait notamment que ces comportements ont particulièrement lieu lors des temps d'attente ou encore de passations de consignes. Le temps d'attente avant la mise en activité étant bien plus long dans la classe de CE1 que dans celle des CP-CE1, les élèves de CE1 ont donc une plus forte tendance à se disperser. Cela peut alors expliquer, en partie, l'écart observé entre les deux classes.





Tout comportement déviant est un comportement transgressant une règle. Lors des deux séances observées, les règles transgressées étaient en grande partie des règles propres à l'école. Effectivement, dans la classe de CP-CE1, ce type de transgression représente 86% des comportements perturbateurs relevés et plus de 57% dans la classe de CE1. Généralement, les élèves faisaient preuve de déviance, soit parce qu'ils étaient passifs, soit parce qu'ils n'écoutaient pas, soit parce qu'ils réalisaient une activité hors tâche. Les autres règles non suivies relèvent de comportements à la marge puisque ce sont ensuite principalement des règles sociales qui ont été transgressées, représentant 27% en CE1 et 9% en CP-CE1 des comportements déviants observés. Nous pouvons ainsi constater que les comportements perturbateurs sont plus diversifiés dans la classe de CE1 que dans celle de CP-CE1 où seules les règles propres à l'école semblent être transgressées. Dans la classe de CE1, les conflits entre élèves sont plus fréquents, cela pouvant entraîner un plus grand risque de mise en danger.



Les types de comportements déviants observés dans les deux classes sont multiples. En effet, nous avons pu relever, dans la classe de CE1, des comportements liés aux huit catégories étudiées. Dans la classe de CP-CE1, seules 5 catégories ont été observées.

- **Quelques exemples de comportements observés dans la classe de CE1 :**

Nous observons, lors de cette séance, une plus grande diversité de comportements perturbateurs que lors de la séance des CP-CE1.

En quarante minutes d'escalade par exemple, quatorze comportements déviants se rapportant à l'écoute ont été décomptés. La séance se déroule dans un bruit permanent. A l'arrivée dans la salle, près de huit minutes s'écoulent entre l'installation et la mise en activité. Les règles liées à l'écoute sont particulièrement transgressées lors des passations consignes et de mises en commun. Lors de ces temps, les élèves sont peu attentifs et l'enseignante doit, à maintes reprises, arrêter ses explications ou encore reprendre certains élèves. Ces derniers bavardent entre eux, jouent avec des cordes pendantes, tapent avec leurs pieds sur les caissons servant de banc.

Lors des temps d'attente, les comportements perturbateurs observés sont liés à des activités hors tâche. Au cours de la séance, quatorze ont pu être relevés. Ces attitudes sont observées chez les élèves attendant leur tour pour réaliser l'activité : tout au long de la

séance, plus de la moitié des élèves n'est pas en activité, au sol. Dès le début de la séance, sept garçons se mettent à courir dans l'espace disponible, s'amuse à glisser, à se plaquer, à se tacler ou encore à se sauter dessus alors même que la consigne donnée était d'aller s'asseoir sur les bancs. Lors de ces temps de latence, les élèves s'occupent autrement : ils s'allongent, jouent avec les pieds des camarades, discutent (d'un célèbre dessin animé notamment), se battent pour « jouer », font des grimaces ou le hakka, essayent de se plaquer, de se ceinturer, ou encore de se tomber dessus.

« Au final ce sont toujours un peu les mêmes ils ne font rien de méchant mais ils sont toujours à la limite / Ils se poussent déjà alors ils peuvent pas s'empêcher de doubler en rang en file indienne » (Anouck).

« Les plus fréquents c'est les conflits entre élèves euh par exemple si c'est vis-à-vis des règles du jeu ou se pousser se prendre la place se doubler des choses comme ça » (Anouck).

Effectivement, les conflits (présentés dans le graphique sous l'intitulé « Relation entre élèves ») sont fréquents dans cette classe. Sur la séance, neuf événements de ce type ont été dénombrés. A la fin de la séance, un élève vient se plaindre de camarades disant des gros-mots à son insu. A d'autres moments, certains empêchent d'autres de travailler en les tenaillant au niveau des hanches dans la file indienne par exemple. Un élève essaye également de baisser le pantalon des autres. Généralement, ces comportements ne relèvent pas de mauvaises intentions : les élèves ne souhaitent pas faire mal à leurs camarades mais davantage jouer.

Quelques comportements mettant en danger soi-même ou un copain ont été également relevés. Il s'agit notamment d'élèves ne désescaladant pas et sautant du mur pour descendre ou encore d'élèves attrapant le pied d'un camarade étant en activité sur le mur.

- Quelques exemples de comportements observés dans la classe de CP-CE1 :

L'activité pratiquée au cours de cette séance comprend peu de contacts corporels. Les élèves s'affrontent, en règle générale, avec des foulards. Il y a donc peu de mise en danger de soi ou d'autrui (deux comportements relevés).

Lors de la séance de lutte de cinquante minutes, seize comportements hors tâche ont été observés. Cela consiste notamment à jouer avec ses camarades à d'autres jeux que l'activité proposée : balayer le sol ou fouetter son camarade avec son foulard, danser, ramper au sol, se bousculer, se lancer des défis (« Et on les mord ! »). Certains élèves

essayent également de tricher afin de gagner la partie en cachant leur foulard sous leur tee-shirt pour ne pas qu'on le lui attrape ou encore faire des gestes pour feinter l'inspecteur qui doit deviner qui est le meurtrier.

Onze comportements perturbateurs liés à l'écoute sont également à noter lors de cette séance. Dès les premières passations de consignes, bien que celles-ci soient relativement brèves, certains élèves, alors placés en file indienne, sont peu attentifs. En effet, ceux placés à la fin de la file sautillent ou dansent. Quand ils sont assis et écoutent l'enseignante, tous ne sont pas attentifs : de nombreux bavardages. Lors de l'échauffement, les élèves continuent de faire certains gestes alors même que la consigne a évolué.

Par ailleurs certains élèves apparaissent comme étant peu mobilisés par l'activité alors même, que contrairement aux élèves de la classe CE1 qui subissent une certaine forme de passivité malgré eux, ils avaient l'opportunité d'être en activité permanente : dix comportements passifs ont été relevés. Contrairement à une grande partie de la classe, certains élèves semblent peu investis. C'est notamment le cas d'une élève qui tarde, à chaque fois, à se mettre en activité, d'élèves qui restent dans un coin et ne traversent pas la zone pour ne pas se faire attraper par le loup ou encore d'élèves ayant les mains dans les poches pendant les activités. Lors des jeux collectifs également, les trois premiers élèves à être éliminés sont toujours les mêmes. Par ailleurs, lorsque l'enseignante s'occupe d'élèves en particulier, certains groupes en profitent pour arrêter de pratiquer ou pour faire autre chose : une élève par exemple ne remplit son rôle d'arbitre que lorsque l'enseignante est tournée vers son groupe, sinon, elle préfère jouer à cloche-pied. Ce rôle semble difficile à tenir pour la quasi-totalité des élèves de cet âge-là puisque bien souvent les arbitres n'interviennent pas pour faire respecter les règles lors des affrontements.

Les catégories de comportements les plus fréquemment observées sont liées à l'écoute et à des activités hors tâche dans les deux classes. Viennent ensuite la passivité chez les élèves de CP-CE1 et la relation entre élèves pour les CE1. Dans les deux classes, les garçons sont globalement moins attentifs que les filles. Ce sont les élèves qui sont le plus souvent réprimandés, qui ont fortement tendance à bavarder et à mener des activités hors tâche pendant les temps de battement particulièrement. A l'inverse, les filles, elles, ont tendance à être légèrement moins investies et motivées que les garçons. Le fait que la

classe de CE1 soit composée en grande partie de garçons peut également être un facteur explicatif de la multitude de comportements déviants observés.

Dans les deux classes, le nombre de comportements perturbateurs relevés est relativement important. Cependant, des différences sont observables : les règles transgressées ne sont pas proportionnellement les mêmes. Au-delà de l'activité même et du profil des élèves, cette différence dans le niveau de règle transgressée pourrait se justifier également par le profil des enseignantes observées et les différentes stratégies qu'elles mettent en œuvre dans leur classe respective.

2. Débutante ou expérimentée, quelle(s) différence(s) ?

a) Les spécificités de chaque enseignante

- Des perceptions singulières de la discipline EPS

Marie-Christine, enseignante non experte mais expérimentée, considère l'EPS comme une discipline permettant de découvrir de nouvelles choses, de faire évoluer ses élèves tout en les découvrant sous un autre angle. Elle la définit ainsi :

« [L'EPS, c'est] Faire des expériences physiques enfin faire des expériences avec son corps également donc ça c'est la première chose et la deuxième chose c'est le contact avec les camarades et accepter des règles en discuter etc. » (Marie-Christine).

Celle-ci accepte le côté ludique de la discipline et se focalise sur les règles de jeu afin de permettre une certaine cohésion d'équipe. L'EPS permettrait ainsi de travailler de nombreuses compétences bénéfiques par la suite en classe. Certains élèves peuvent se comporter différemment lors de cette pratique sportive et ainsi être mis en avant.

« Alors moi ce qui m'intéresse en EPS c'est de voir des élèves différemment du cadre classe. Souvent je peux féliciter certains élèves que je ne félicite quasiment jamais dans le cadre classe et que l'on peut valoriser » (Marie-Christine).

Lorsqu'on demande à Anouck de définir l'EPS selon elle, ce qui apparaît, c'est une description basée sur l'appréhension personnelle face à cette discipline.

« Je l'appréhende toujours. Quand ça se passe bien ça peut donner beaucoup de plaisir à enseigner je trouve, mais je trouve que c'est assez difficile surtout que moi je suis pas très sportive. J'ai pas tellement de notions de ce que j'enseigne là jusqu'à présent. J'en avais jamais vu ni fait. Là par exemple mur à grimper euh aussi la natation j'avais jamais... bon du coup c'est pas évident » (Anouck).

Cette appréhension est justifiée par un manque de connaissances de la discipline : des connaissances didactiques limitées qui ne permettent pas à Anouck de se sentir légitime et efficace dans son enseignement. Ainsi, son attention se porte principalement sur la question de sécurité.

« Beh pour moi il y a une notion de sécurité qui est omniprésente en EPS et qui me stresse davantage qu'en classe et dans les autres disciplines, en fait, parce que ça se rajoute au fait de vouloir les faire progresser et tout ça on a un autre facteur à prendre en compte et on doit mesurer les risques entre les faire progresser mais pas les mettre en danger et quand on n'a pas toutes les connaissances nécessaires. Des fois je ne sais pas trop où mettre la limite en fait » (Anouck).

« [...] j'ai pas du tout enseigné selon moi déjà parce que je n'avais pas les connaissances nécessaires pour savoir comment les aider à progresser et après je suis intervenue j'ai fait la police et j'ai plus éduqué qu'enseigné là je trouve » (Anouck).

Nous sommes ainsi face à deux enseignantes qui perçoivent l'EPS de manière particulière et personnelle. Celles-ci se définissent également elles-mêmes différemment.

- **Des définitions différentes d'elles-mêmes en tant qu'enseignantes**

Marie-Christine, enseignante expérimentée de la classe de CP-CE1, se caractérise elle-même comme une enseignante bienveillante qui tente d'être à l'écoute avec ses élèves.

« Alors mon souci c'est d'être bienveillante avec tous et moi je dirai que je suis contente de ma journée quand le soir en faisant le bilan je me dis que j'ai eu un mot sympa pour chacun et c'est pas spécialement par rapport à quelque chose de scolaire mais avoir une petite attention pour chacun chaque jour » (Marie-Christine).

Anouck se montre extrêmement prudente vis-à-vis de la pratique sportive du fait de son appréhension.

« [...] justement je pense que je suis peut-être un peu trop prudente plus dans l'inverse les limiter je les limite je pense parfois un peu trop mais je pense que ça viendra avec l'expérience aussi » (Anouck).

Du fait de cette prudence, elle veut se montrer intransigeante vis-à-vis des comportements qu'elle juge dangereux.

« Euh j'essaie d'être souple mais je pense que j'ai le défaut des débutants de vouloir tout contrôler même si j'essaie de plus en plus de leur donner plus d'autonomie plus de choix » (Anouck).

Elle a alors le sentiment de parler à ses élèves sur un ton peu convenable et regrette justement ce manque de bienveillance : « *Ouais enfin je sais pas comment dire un ton*

trop ouais trop sévère je trouve autoritaire » (Anouck). Tant elle se focalise sur les questions de sécurité et sur le climat de travail, elle reconnaît en oublier la pratique même de l'EPS.

« [...] ils sont tellement nombreux que tu es occupée à gérer les comportements les élèves qui sont en train de faire autre chose celui qui avance trop proche des autres et qu'ils se retrouvent en block tu es tellement occupée à faire autre chose que tu ne peux même pas réellement les regarder sur le mur en fait » (Anouck).

De son côté, à la question « *Et est-ce que tu penses être en classe et en EPS plutôt une enseignante autoritaire permissive ou interactive qui discute avec les élèves, qui explique ?* », Marie-Christine répond sans hésitation « *Autoritaire autoritaire et interactive les deux hein mais j'ai un petit penchant autoritaire j'avoue, par contre je le travaille* » (Marie-Christine).

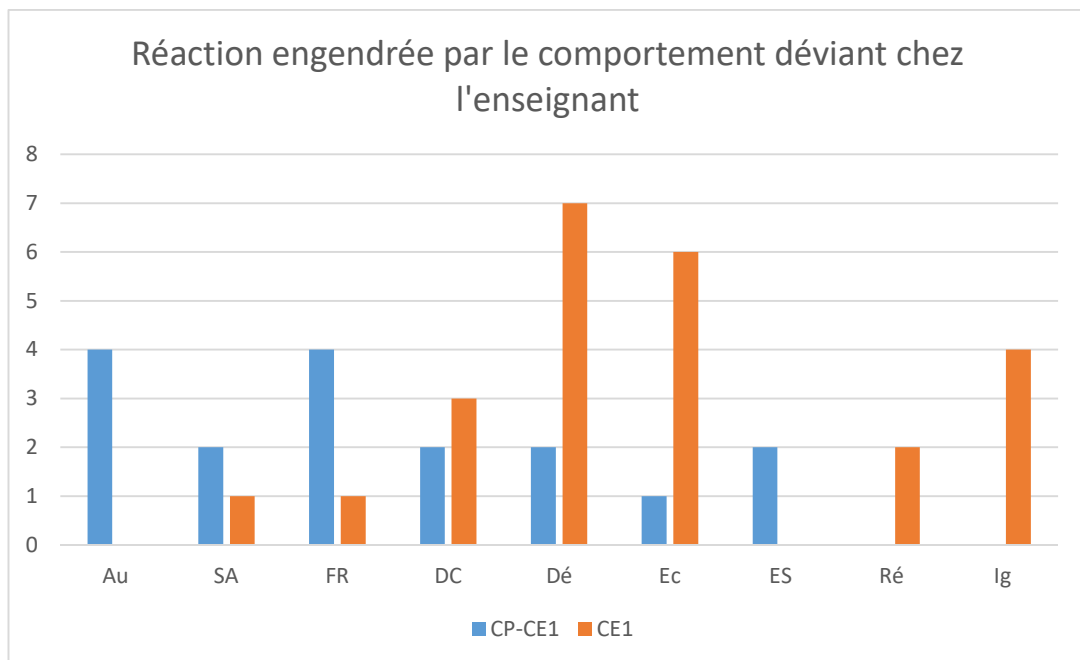
Nous avons donc ainsi deux enseignantes qui se définissent avant tout comme des enseignantes au profil autoritaire. Dans les faits, nous allons voir que celles-ci mettent en œuvre différentes stratégies, parfois relevant d'un certain autoritarisme, parfois d'une certaine permissivité et enfin, à certains moments, d'une certaine interactivité.

b) Une gestion de classe qui diffère : des stratégies plus ou moins élaborées

Lors des séances d'EPS observées, les comportements perturbateurs, aussi nombreux soient-ils, ne sont bien souvent pas relevés par les enseignantes. Dans la classe de CE1, sur les cinquante-quatre comportements déviants observés, dix-huit ont été perçus par Anouck, l'enseignante. Marie-Christine en a relevé tout au autant dans sa classe de CP-CE1 malgré le nombre de comportements perturbateurs moins important (dix-huit sur quarante-trois). L'enseignante expérimentée intervient, proportionnellement, plus souvent suite à l'apparition d'un comportement déviant que sa collègue, dite novice dans le métier. Les réactions engendrées sont variées. En effet, neuf réactions différentes ont été analysées (Cf. Annexe n°1) :

- Susciter un arrangement : échanger avec l'élève pour trouver une solution convenant aux deux parties.
- Faire un rappel : rappeler les règles aux élèves afin de les inciter à modifier leurs comportements qui ne les respectent pas.
- Dictier un comportement : rappeler à un élève la manière dont il doit se comporter.

- Décrire un comportement : préciser le comportement de l'élève pour obtenir un changement.
- Etablir une conséquence : mettre en œuvre une sanction suite à l'apparition d'un comportement perturbateur.
- Exprimer ses sentiments : faire part de ce que l'enseignant ressent afin de provoquer une prise de conscience chez l'élève.
- Réprimander : reprocher une attitude à un élève.
- Ignorer : faire volontairement le choix de ne pas réagir face à un comportement déviant.
- Autre : ce sont notamment les encouragements et les nombreuses interventions non verbales, visant à mettre fin à un comportement déviant.



Globalement, les interventions des deux enseignantes n'ont suscité que peu d'interruptions de cours. En effet, la séance a été interrompue à deux reprises par l'enseignante débutant dans la carrière alors que celle expérimentée ne l'a interrompue qu'à une seule reprise et de manière partielle, c'est-à-dire uniquement pour un groupe dans lequel une élève avait reçu un coup, vraisemblablement de manière involontaire. Marie-Christine réalise, dans sa classe de CP-CE1, des interventions très brèves, sans interruption de la séance. Elle privilégie la mise en activité en centrant ses interventions sur les élèves concernés.

« Alors pareil quand t'as des séances comme ça, tu vois, quand tu as un petit groupe d'élèves, bah t'arrêtes pas la séance pour ça ! Tu ne t'adresses qu'à eux. Souvent je me déplace dans les groupes pour discuter avec eux et je trouve que c'est plus efficace que d'attendre que ... bon allez tout le monde doit écouter ... si ça ne concerne que ces trois élèves là ou que cet élève là et puis ça permet d'avoir un plus long temps de pratique et de ne pas faire autre chose pendant ce temps-là » (Marie-Christine).

Anouck intervient, proportionnellement, un peu moins souvent mais ses interventions sont plus longues et entraînent parfois une interruption de la séance visant à ramener tous les élèves à l'activité. Face aux comportements jugés perturbateurs, les deux enseignantes réagissent de multiples manières. En effet, toutes deux ont adopté, au cours de leur séance respective, sept réactions différentes.

Marie-Christine, l'enseignante expérimentée, use de stratégies diversifiées. Généralement, face à un comportement perturbateur, elle réagit en faisant un rappel (4), en dictant un comportement (2), en décrivant un comportement (2) ou encore en suscitant un arrangement (2). Il lui arrive également de mettre en œuvre d'autres stratégies : appeler l'élève adoptant le comportement en question, encourager ceux étant passifs ou n'écoutant pas, discuter, regarder l'élève perturbateur. Ses interventions portent principalement sur les comportements transgressant les règles propres à l'école (Cf. Annexe n°4). Cela peut, en grande partie, s'expliquer par la forte abondance de comportements de ce genre.

Quatre réactions sont prépondérantes chez Anouck : décrire un comportement (7), établir une conséquence (6), ignorer (4) et dicter un comportement (3). Généralement, lorsqu'elle relève un comportement perturbateur, Anouck décrit le comportement avant d'établir une conséquence et ainsi en déduire une sanction. Lors de la séance, par exemple, elle dit en s'adressant à un élève : « *Léo¹, tu arrêtes tout de suite de faire l'idiot, tu arrêtes immédiatement. Ça commence à bien faire, tu passeras un tour.* ».

La sanction mise en œuvre la plus fréquente est la même pour les deux enseignantes, la mise à l'écart momentanée, à la différence que Marie-Christine verbalise systématiquement les raisons de cette exclusion.

« Alors très souvent j'exclus du groupe trois quatre minutes tout simplement là par exemple je sais pas au moment de l'échauffement on n'a pas le droit de se toucher et de se bousculer et y a un élève qui y va franchement. Bon ben tu es exclu souvent enfin

¹ Les prénoms des élèves ont systématiquement été modifiés afin de préserver leur anonymat.

pour l'élève je dirai normal le fait de l'exclure pendant trois/quatre minutes permet de calmer le jeu. J'explique, je lui demande pourquoi je l'exclus, parce que y en a certains, ils ne se rendent pas compte » (Marie-Christine).

« Je répète les règles et puis généralement je les mets de côté un petit moment pour qu'ils réfléchissent et normalement j'aime pas les laisser sur un échec donc je leur permets de réintégrer le jeu après » (Anouck).

C'est notamment le cas, pour Anouck, lorsqu'elle constate que certains élèves sont en train de se bousculer ou lorsqu'elle entend des injures. Les conflits entre élèves sont relativement présents lors de la séance (« *Y a les conflits aussi qui ne sont pas faciles à gérer parce que en classe y en a mais là c'est décuplé quoi en EPS* » - Anouck). Les interventions de l'enseignante ne se limitent pas à un niveau de règles précis. En effet, Anouck a pu intervenir lorsque six des huit types de règles établies ont été transgressées : relation entre élèves, passivité, écoute, hors tâche, mise en danger de soi, mise en danger des autres. Les comportements hors tâche sont cependant peu relevés au contraire de la relation entre élèves (trois interventions sur neuf comportements relevés), du manque d'écoute (six sur quatorze), de la mise en danger de soi (trois sur six) ou celle d'autrui (deux sur deux) (Cf. Annexe n°3). C'est d'ailleurs ce qu'elle précise lors de l'entretien.

« Euh ça dépend du sport mais je vais plus intervenir sur les comportements dangereux ça c'est sûr ou les comportements qui peuvent blesser un autre camarade ou le faire pleurer » (Anouck).

Une grande importance est accordée à la sécurité des élèves de la part des deux enseignantes. Toutes deux disent intervenir lorsqu'elles perçoivent un comportement qu'elles jugent dangereux pour l'élève ou pour autrui. Lors de la séance d'escalade, un élève est écarté par l'enseignante car celui-ci a attrapé un camarade par les pieds alors qu'il était sur le mur. Anouck intervient alors directement pour le rappeler à l'ordre : « *David, non mais est-ce qu'on prend les membres de quelqu'un qui est en train de grimper ? C'est dangereux.* ». Celui-ci sera également écarté un certain temps. Il en est de même pour Marie-Christine qui n'accepte pas les gestes de violence envers les camarades.

« M-C : Donc là au premier plan le groupe qui s'amuse bien sûr ils s'amuse bien à faire le ménage à se donner des coups de pied allez sympa bon il a eu de la chance je ne l'ai pas vu

P : Là si tu avais vu le coup de pied ?

M-C : Ha oui je serai intervenue il allait faire un petit tour sur le banc

P : Tu l'aurais simplement écarté ?

M-C : Oui en lui demandant de me dire pourquoi je le fais. Après bon après, il ne lui a pas fait mal, donc c'était plus je taquine l'autre, c'est souvent se bousculer pour jouer et rarement pour faire mal au copain, parce que tu vois là, ils sont repartis dans l'activité même si quelques minutes avant ils ne le faisaient pas » (Marie-Christine).

Dans la pratique, Anouck tente d'être attentive à chaque élève, à chaque attitude, à chaque fait. Pour autant, elle laisse volontairement une certaine liberté à ces élèves. Ce qui lui importe, c'est le bon déroulement de la séance : « *Si ça dérange le déroulé de la séance là il faut mettre les choses au point de suite faut pas attendre* » (Anouck). Il peut s'agir, par exemple, d'une certaine excitation qui se généralise à l'ensemble de la classe. En revanche, si le comportement en question ne perturbe pas la séance, elle fait le choix de ne pas intervenir. De même, lorsque les comportements perturbateurs ont lieu lors des temps d'attente, elle ne les relève pas intentionnellement. Les enseignantes ont ainsi conscience de la dispersion occasionnée par la discipline mais font le choix de ne pas intervenir systématiquement pour privilégier la mise en activité.

« Non voilà mais généralement ce genre de comportements [*des élèves qui s'amuse entre eux*] je le laisse parce que j'ai l'impression que c'est comme une décharge émotionnelle et physique de leur part en plus en général ces petits comportements c'est au moment où ils sont en train d'attendre. Ça ne perturbe pas vraiment la séance ou ceux qui sont sur le mur et ça ne les empêche pas que une fois que c'est leur tour d'être à peu près tous en activité » (Anouck).

« [...] après si on se met à les relever il faut tout le temps interrompre la séance et s'arrêter et puis c'est comme en classe on a toujours une marge de manœuvre quand tu demandes le silence euh c'est très rare qu'on ait un vrai silence quoi » (Marie-Christine).

« Bon bah là tu vois y a du bruit mais j'accepte tout ça quoi parce qu'ils sont en activité quand même donc je laisse » (Marie-Christine).

« Ha là sur ce coup là oui même les bavardages, là le niveau sonore ils sont tous en train de parler je les laisse, justement je ne veux pas enfin l'attente est difficile à gérer pour eux, je ne vais pas rajouter le silence alors que c'est une façon pour eux de se libérer » (Anouck).

En retour, ce qu'Anouck attend de ces élèves de CE1, c'est d'être attentifs lors des mises en commun et des passations de consigne. C'est d'ailleurs lors de ces temps qu'elle se montre exigeante au sujet du niveau sonore (« *Vous avez entendu ?* » ; décompte jusqu'à trois pour obtenir le silence ; « *Vous écoutez !* »). Par exemple, dès l'entrée dans la salle, les élèves sont censés aller s'installer sur les bancs pour écouter les premières consignes. Certains élèves n'appliquent pas cette première règle. Pour y remédier, Anouck

commence par rappeler la règle : « *Quelle est la consigne ? Quand on arrive dans la salle, on va s'asseoir sur le banc.* ». Certains élèves n'obéissent pas, elle finit donc par établir une conséquence en les privant du premier passage sur le mur d'escalade : « *1, 2, 3, éliminé ! Éliminé.* ».

Notre recherche met donc en exergue deux enseignantes valorisant le bon travail, usant de stratégies diversifiées et faisant, dans la même séance, à la fois preuve d'autoritarisme, de permissivité et d'interactivité. De manière générale, Anouck, l'enseignante débutante, mène à la fois une pédagogie autoritaire et une pédagogie permissive. Elle se retrouve face à une difficulté évidente, celle d'avoir l'envie de tout contrôler tout en ayant le sentiment d'être dépassée. Cette sensation engendre une certaine liberté dans les comportements chez certains élèves. La pédagogie menée par Marie-Christine semble davantage interactive puisque les règles sont claires et connues de tous et qu'elle échange fréquemment avec ses élèves pour leur expliquer ses décisions. De part et d'autre, certains comportements sont volontairement ignorés. Pour les deux enseignantes, et plus particulièrement celle des CP-CE1, tant que le jeu peut continuer et qu'il n'y a pas de mise en danger, il n'y a pas la nécessité d'intervenir. La participation de l'ensemble des élèves prévaut sur le comportement tant que celui-ci ne dérange pas les autres élèves. Marie-Christine, du fait de son expérience, sait comment réagir face à certaines situations. Elle est parvenue à instaurer de nombreuses habitudes avec ses élèves. Ces stratégies sont relativement bien rodées puisqu'elles semblent relativement bien fonctionner : faire des gestes pour s'adresser aux élèves, porter son regard sur les élèves agités ; insister sur la posture ; au coup de sifflet, il faut aller s'asseoir à un endroit défini ; l'échauffement est réalisé par l'enseignante afin de montrer la marche à suivre à ses élèves et de les impliquer au maximum.

« Après oui parfois au lieu d'interrompre la séance quand je veux qu'ils m'écoutent je leur demande de s'asseoir en tailleur et d'avoir une posture j'ai plutôt tendance à faire ça là j'y pense maintenant euh être exigeante par rapport à une posture pour qu'ils puissent se concentrer » (Marie-Christine)

Des habitudes de ce type, Anouck tente également d'en appliquer. En début de séance par exemple, elle a attendu de nombreuses minutes que les élèves se placent automatiquement à l'endroit indiqué depuis plusieurs séances. C'est en vain, puisqu'elle a dû intervenir verbalement. Par ailleurs, l'enseignante expérimentée a parfaitement conscience que les

élèves deviennent perturbateurs précisément lorsqu'ils s'ennuient. Elle cherche donc à les mettre en activité le plus souvent et à limiter les temps d'attente. Pour cela, les consignes sont données rapidement. A l'inverse, Anouck a tendance à donner des explications relativement longues dans la classe de CE1. Cela induit ainsi un temps de pratique moins important pour les élèves. Cependant, lorsque nous avons visionné l'enregistrement vidéo de la séance, l'enseignante des CE1 se rend compte de nombreux comportements qu'elle n'avait pu observer lors de la séance. Celle-ci analyse sa pratique et mène une véritable réflexion. Elle précise notamment, en visionnant l'enregistrement, qu'il faudrait davantage les laisser s'exprimer, mais aussi les mettre le plus possible en activité pour éviter les comportements déviants. Elle recherche ainsi des solutions afin d'améliorer sa séance : des dossards pour mieux repérer les différents groupes ou encore intervenir plus tôt pour éviter la perte de contrôle d'un groupe. Elle conclut qu'« [...] *avec l'expérience on sera habituées à certains comportements et on s'y attend et on est plus vigilants* » (Anouck).

V. DISCUSSION

Comme la recherche l'a montrée précédemment, nous avons pu mettre en lumière la multitude de comportements déviants ayant lieu au cours d'une séance d'EPS. Desbiens J-F relève 0,8 comportement perturbateur à la minute². Cette donnée correspond à celle que nous avons pu obtenir en séance de lutte dans la classe de l'enseignante expérimentée, Marie-Christine (0,86 comportement à la minute). En revanche, la donnée obtenue, lors de la séance de block-escalade avec la classe de CE1 de l'enseignante débutante, est bien plus élevée : 1,35 comportement perturbateur à la minute. Nous pouvons expliquer cette forte différence par l'APSA enseignée puisque la recherche a démontré que l'ordre scolaire dépendait de la forme d'organisation de l'activité collective mise en œuvre. Conformément aux recherches précédentes, une grande partie des comportements perturbateurs n'est pas perçue par les enseignantes. Parmi ceux qui le sont, tous ne sont pas relevés : les enseignants font le choix volontairement d'ignorer certaines attitudes. Ainsi, généralement, les comportements déviants n'impactent pas le bon déroulement de la séance menée. C'est le cas notamment du bruit : pour les deux enseignantes, ce facteur n'est pas perturbateur et celles-ci n'interviennent pas pour reprendre les élèves à ce niveau. D'après Leroy (1998), seuls 16% d'entre eux provoquent l'interruption du cours ou empêchent l'enseignant d'assurer les tâches qui lui incombent. Ces comportements sont principalement observables lors des phases d'attente : cela peut également expliquer l'écart observé dans les données relevées entre les deux classes. Ainsi, le temps de latence est beaucoup plus important dans la classe d'Anouck, l'enseignante débutante, que dans celle de Marie-Christine. Les élèves qui ne sont pas engagés dans l'activité physique ont davantage l'occasion de mettre en œuvre des comportements « hors tâche ». C'est d'ailleurs le comportement déviant le plus fréquemment observé dans notre recherche et dans les recherches réalisées précédemment. Les règles scolaires sont celles étant le plus souvent transgressées. Ces comportements perturbateurs, ne pouvant être qualifiés de graves, sont majoritairement

² DESBIENS J-F., LANOUE S., SPALLANZANI C., TOURIGNY J-S., TURCOTTE S., ROY M., BRUNELLE J-P. (2008), « Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires », In. *Staps* (n°81), p.73-88.

liés à l'implication hors tâche, à la non-participation et à des attitudes agressives envers les camarades.

Les enseignants établissent une hiérarchie entre les règles à respecter selon Ayme S. et *al.* (2011). Et pour cause, tout en ayant le souci d'instruire les élèves, les enseignants doivent se confronter à la question de la gestion de classe. Ce souci apparaît de manière systématique chez chaque enseignant. Gérer la classe revient à articuler diverses tâches : l'organisation, l'apprentissage et les relations sociales. En EPS, qui plus est, l'enseignant doit faire face à une plus grande dispersion dans l'espace de ses élèves et à de multiples interactions³. Des comportements « hors tâche » non désirés sont générés. Gérer sa classe apparaît ainsi plus délicat que dans les autres disciplines. Anouck a souligné cette difficulté lors de notre entretien. C'est pourquoi, elle, comme Marie-Christine, se focalise sur la question de la sécurité et sur la dynamique de travail des élèves. Tant que la séance ne risque pas d'être perturbée par le comportement perturbateur d'un élève ou d'un groupe d'élèves, les deux enseignantes ne jugent pas utiles d'intervenir. Toutes les deux ont établi un seuil limite de déviance, soit la mise en danger d'un élève, soit celle du collectif de travail. Dès lors que les élèves sont engagés dans l'activité, il n'est pas utile d'intervenir suite à la moindre perturbation selon elles. Les activités des élèves sont entrecoupées de décrochages ponctuels et relativement courts. Afin de permettre des apprentissages, les enseignants se focalisent sur les apprentissages et sur le fait de mettre les élèves au travail⁴. Ce constat, nous avons pu le faire lors de la séance observée avec l'enseignante expérimentée. Cela est moins évident avec l'enseignante débutante qui conclut d'ailleurs l'entretien en précisant qu'elle n'a pas eu l'impression d'enseigner mais plutôt d'éduquer. Les recherches démontrent que les enseignants novices ont tendance à vouloir tout contrôler, à l'inverse des enseignants expérimentés qui laissent une plus grande liberté à leurs élèves. Nous n'avons pas forcément fait ce constat lors de notre recherche. Cependant, une différence apparaît tout de même : l'enseignante novice dans

³ In. BODIN D., ROBENE L., HEAS S., BLAYA C. (2006), « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée », In. *Déviance et Société* (Vol. 30), p. 21-40.

⁴ VORS O., GAL-PETITFAUX N. (2008), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élève lors de leçons d'EPS », In. *Travail et formation en éducation*.

le métier interrompt parfois sa séance pour obtenir l'attention de ses élèves et ses interventions verbales sont plus nombreuses. Elle a fréquemment recours à la sanction, la plus fréquente étant celle d'isoler l'élève perturbateur. L'enseignante expérimentée intervient bien plus brièvement et ses modalités d'intervention varient : des paroles mais aussi des gestes, des regards et des interventions à destination d'élèves précis⁵. Au-delà de la gestion verbale, les enseignants expérimentés mettent ainsi en œuvre d'autres stratégies, non verbales, là où les enseignants débutants ignorent ou sanctionnent.

D'après Desbiens J-F et *al.* (2011), les enseignants débutants usent majoritairement de réactions autoritaires face à l'apparition de comportements déviants afin de mettre rapidement fin à la perturbation. S'ils ne font pas preuve d'autorité, leurs réactions sont permissives. Dans les faits, l'enseignante débutante que nous avons suivie fait preuve, dans une même séance, d'autorité et de permissivité. Cependant, elle tente également d'être dans l'interaction en tentant d'expliquer les raisons de la sanction et en décrivant le comportement perturbateur. L'enseignante expérimentée fait également parfois preuve d'autoritarisme mais son spectre de stratégies est plus large. En effet, elle est davantage encore dans l'interaction avec ses élèves : elle encourage les élèves passifs lorsqu'ils se mettent en activité, elle questionne les élèves ayant une mauvaise attitude pour les faire verbaliser, elle exprime ses sentiments ou encore suscite un arrangement avec l'élève perturbateur afin de maintenir l'ambiance de travail.

- Les difficultés rencontrées :

Les principales difficultés rencontrées sont majoritairement d'ordre méthodologique.

Toutes les données quantitatives ont été obtenues grâce aux grilles d'observation remplies au cours des analyses vidéo *a posteriori*. Cette analyse a été difficile à réaliser tant elle est subjective. Effectivement, il est compliqué de déterminer avec précision si telle attitude est réellement un comportement perturbateur : un élève qui sautille lors d'un temps d'attente est-il réellement perturbateur ? De plus, une multitude de petits

⁵ VORS O., GAL-PETITFAUX N., CIZERON M. (2010), « Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR », In. *International Journal of violence and school* n°32.

comportements déviants surgit de manière simultanée et peut ainsi être difficile à relever. Enfin, dans la catégorisation des comportements déviants, certains peuvent correspondre à la transgression de plusieurs règles et être dès lors difficiles à classer dans la grille : par exemple, un élève qui s’amuse avec une corde, à proximité du mur d’escalade, risque de dégrader le matériel en tirant dessus (règle sociétale – relation au matériel), peut aussi engendrer une mise en danger de soi (règles spécifiques à l’EPS) en s’accrochant à la corde et en sautant avec, à la manière de Tarzan et réalise également une activité hors tâche (règles propres à l’école). C’est d’ailleurs ce que souligne Meard J. et Bertone S. en précisant que les différentes règles s’imbriquent les unes dans les autres. Il est ainsi difficile de distinguer en permanence chaque catégorie de règles⁶.

Un autre biais existe également dans notre recherche du fait du temps écoulé entre les séances observées et les entretiens réalisés. Ces entretiens ont été menés deux à trois semaines après l’observation, ce qui biaise les entretiens d’auto confrontation. De fait, les enseignantes ont pu oublier certains faits et leurs propos pouvaient ainsi être moins ancrés dans la situation réelle et observée. Par ailleurs, lors de ces entretiens, l’auto confrontation a été difficilement mise en œuvre. Dans un premier temps, l’entretien était semi-directif : les enseignantes devaient répondre à des questions concernant leur perception de leur classe, de la discipline EPS, d’elle-même en tant qu’enseignante ou encore de la manière dont elle percevait les comportements déviants lors des séances d’EPS. Ces questions étaient préparées en amont et ont été posées aux deux enseignantes. Elles ont ainsi pu s’exprimer au sujet de thèmes sur lesquels nous les avons interrogées. Dans un second temps, nous avons visionné ensemble les enregistrements vidéos des séances observées. Il nous a alors été difficile de faire réagir les enseignantes suite à ces visionnages. En effet, nous ne sommes pas réellement parvenue à obtenir une description des éléments perturbateurs, de la réaction de l’enseignante questionnée et des raisons de ses choix et décisions. Pour ce faire, il nous a fallu nous-même décrire les comportements perturbateurs. Une fois le comportement déviant mis en évidence, les enseignantes ont pu s’exprimer à ce sujet et nous faire ainsi part de leur raisonnement : il s’agissait, par

⁶ MEARD J., BERTONE S. (1998), *L’autonomie de l’élève et l’intégration des règles en éducation physique*, Paris : PUF, 239p.

exemple, d'expliquer pourquoi elles ont choisi de ne pas intervenir malgré le niveau sonore élevé.

VI. POUR CONCLURE

Les comportements perturbateurs observés en EPS sont multiples. Notre recherche a mis en évidence une surreprésentation des comportements déviants transgressant des règles liées à l'école. Majoritairement, ces derniers sont liés à un manque d'écoute, à une activité hors tâche ou encore à une certaine passivité. Les conflits sont relativement rares, ou du moins, ne perdurent pas dans le temps. De fait, les séances observées ont été peu entrecoupées par des interruptions de cours. Pour autant, même si le nombre d'interruptions de séance est quasiment nul, les comportements perturbateurs, en plus d'être variés, sont très nombreux. En effet, nous avons pu en observer en moyenne un par minute. Ces comportements sont si nombreux qu'ils ne sont pas toujours relevés ni même perçus par l'enseignante. Lorsqu'elle les relève, là encore, les comportements jugés perturbateurs ne sont pas toujours suivis d'une réprimande. Et pour cause, si l'enseignante devait intervenir pour chaque fait de déviance, la séance ne pourrait se dérouler. Les enseignantes sont alors face à des choix. Ayant comme principal objectif de mener la séance et de permettre des apprentissages, elles choisissent ainsi d'ignorer certains gestes et attitudes : les comportements pour lesquels elles se montrent intransigeantes sont ceux mettant les élèves en danger ou risquant de perdurer durablement pendant la séance. Or, ces derniers sont relativement rares. Nous avons pu faire ce constat auprès des deux enseignantes, aussi bien chez celle expérimentée que chez celle débutante. De plus, lors de la séance observée, les deux enseignantes interviennent toutes deux exactement le même nombre de fois. Leurs réactions face aux comportements perturbateurs sont aussi souvent les mêmes. Toutes deux ont tendance à reprendre leurs élèves verbalement en décrivant le comportement perturbateur ou en expliquant ce qu'elles attendent d'eux avant d'établir une conséquence en sanctionnant l'élève jugé perturbateur. Cependant, ces deux enseignantes n'agissent pas de la même manière dans leur classe respective. L'enseignante expérimentée fait preuve de stratégies bien rodées qui permettent de prévenir l'émergence de comportements perturbateurs allant générer une interruption de cours. Ces cours sont réfléchis et organisés de sorte à limiter l'apparition de comportements déviants. Ainsi, elle recourt de manière bien moins fréquente à la sanction que sa collègue. L'enseignante débutante, elle, agit davantage sur le moment, pris dans l'instantanéité : elle gère directement les comportements lors de leur

apparition. L'enseignante expérimentée utilise également un spectre plus large de stratégies : déplacements fréquents à des endroits réfléchis selon le contexte, gestes, regards, entre autre. Cependant, l'enseignante débutante, souvent prise dans l'action et dépassée par de nombreuses préoccupations, est consciente qu'elle ne peut tout contrôler et fait déjà preuve d'une certaine réflexion. Tout cela nous permet d'affirmer que, globalement, nos hypothèses de départ se sont donc avérées vraies. Il y a bien de nombreux comportements déviants observés à l'école primaire lors des séances d'EPS. Ces comportements engendrent différents types de réactions chez les enseignants qui mettent en œuvre de multiples stratégies pour les prévenir et y mettre fin.

Afin de poursuivre cette recherche et de limiter certains biais relevés précédemment, il serait intéressant de choisir des enseignants proposant à leurs élèves la même APSA, afin d'éviter que l'APSA en elle-même n'influe sur les comportements déviants. En outre, notre recherche s'étant focalisé sur deux enseignantes femmes, il pourrait être judicieux de nous questionner quant aux réactions des professeurs des écoles hommes face aux comportements déviants. Enfin, il serait également intéressant d'observer quatre enseignants, *a minima* : deux expérimentés et deux débutants. Un plus grand échantillon nous permettrait d'obtenir une plus grande représentativité. En effet, les faits relevés pour une enseignante débutante ne peuvent être généralisés à l'ensemble des néo-enseignants du premier degré. Ce constat est le même pour les enseignants expérimentés puisque cette recherche ne s'appuie que sur deux études de cas.

En tant qu'enseignante stagiaire dans le premier degré, cette recherche nous a permis de voir tout un ensemble de stratégies pouvant être appliquées lors des séances d'EPS. Cette étude nous fait également prendre conscience qu'agir dans l'instantanéité n'est pas la meilleure solution. Parfois, il n'est pas utile d'intervenir mais il est sans doute plus judicieux de se focaliser sur l'activité pratiquée : des élèves au travail n'adoptent pas de comportements déviants. Par ailleurs, des interventions non verbales et ciblées sont bien souvent plus efficaces qu'une interruption de cours visant à s'adresser à tous. Il est donc important de diversifier ses modalités d'intervention afin d'être plus efficace.

VII. BIBLIOGRAPHIE

AYME S., FERRAND C., COGERINO G. (2011), « Comportements déviants des élèves et émotion de colère des enseignants en EPS », In. *Carrefours de l'éducation* n° 32, p. 221-235.

BODIN D., ROBENE L., HEAS S., BLAYA C. (2006), « Violences à l'école : l'impact de la matière enseignée », In. *Déviance et Société* (Vol. 30), p. 21-40.

CARRA C., FRAGGIANELLI D. (2011), *Les violences à l'école*, Paris : PUF, 126p., Que sais-je ?

CLOES M., DEMBLON S., PIROTTIN V., LEDENT M., PIERON M. (1998), « Caractérisations des incidents de discipline les plus marquants vécus par des enseignants en éducation physique ».

DEBARBIEUX E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, Paris : ESF Editeur, 180p., Actions sociales.

DESBIENS J-F., LANOUE S., SPALLANZANI C., TOURIGNY J-S., TURCOTTE S., ROY M., BRUNELLE J-P. (2008), « Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires », In. *Staps* (n°81), p.73-88.

DESBIENS J-F., LANOUE S., TURCOTTE S., TOURIGNY J-S., SPALLANZANI C. (2009), « Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS) », In. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 122.

DESBIENS J-F, TURCOTTE S., SPALLANZANI C., ROY M., TOURIGNY J-S., LANOUE S. (2011), « Comment les stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (Epsa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ? », In. *Movement and Sport Sciences* n°73.

DUGAS E. (2011), « Domaines d'action et agressivité motrice en Education physique scolaire », In. *International journal of violence and school* (n°12) p.2-25.

DUGAS E., JONCHERAY H., RICHARD R. (2016), « Violences, comportements agressifs et activités physiques et sportives. Regards croisés », In. *Staps* (n° 112), p. 9-15.

FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J., DURAND M. (2002), « Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe », In. *Revue française de Pédagogie* n°139, p.107-119.

FLAVIER E., MEARD J-A. (2003), « Comprendre les conflits professeur-élève(s) en EPS », In : *Revue EPS* n°303, p.25-28.

FLAVIER E. (2007), « La « sanction éducative » dans la gestion des conflits : réalité ou utopie ? », In. *Cahiers pédagogiques* n°451.

FRANCO F., BESOMBES N. (2016), « Agressivité, domination et exclusion en EPS : étude de cas d'une école publique espagnole », In. *Staps* n° 112, p. 99-118.

HEBERT T., DUGAS E. (2011), « L'agressivité motrice en questions au sein du football », In. *Staps* (n°91), p. 47-62.

JELEN N. (2014), « L'influence des collègues d'éducation physique et sportive (EPS) dans l'usage des savoirs pour réguler les comportements violents en EPS », In. *International journal of violence and schools* n°14, p.31-43.

MEARD J., BERTONE S. (1998), *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*, Paris : PUF, 239p.

PETIOT O., VISIOLI J. (2017), « Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire », In. *Movement & Sport Sciences* (n° 95), p. 65-79.

VORS O., GAL-PETITFAUX N. (2008), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élève lors de leçons d'EPS », In. *Travail et formation en éducation*.

VORS O., GAL-PETITFAUX N., CIZERON M. (2010), « Signification des comportements à connotation violente et gestion des interactions dans une classe RAR », In. *International Journal of violence and school* n°32.

VIII. ANNEXES

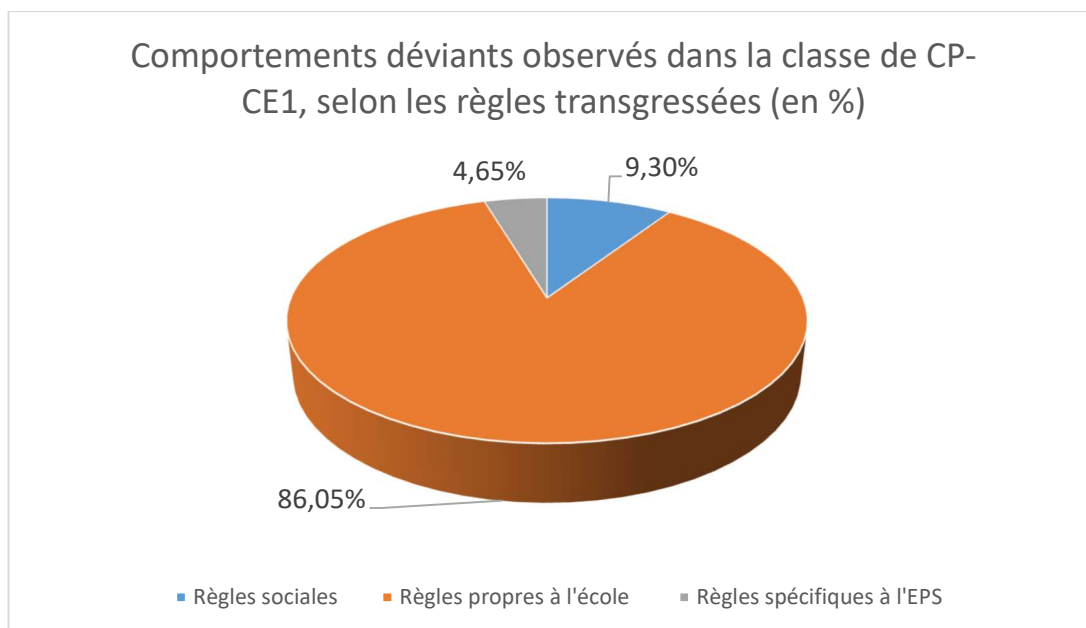
- Annexe n° 1 – Catégories de comportements déviants et de réactions engendrées.
- Annexe n°2 – Les graphiques.
- Annexe n°3 – Grille d’observation, classe de CE1.
- Annexe n°4 – Grille d’observation, classe de CP-CE1.
- Annexe n°5 – Retranscription de l’entretien avec Anouck, enseignante de la classe de CE1.
- Annexe n°6 - Retranscription de l’entretien avec Marie-Christine, enseignante de la classe de CP-CE1.

Annexe n°1 – Catégories de comportements déviants et de réactions engendrées

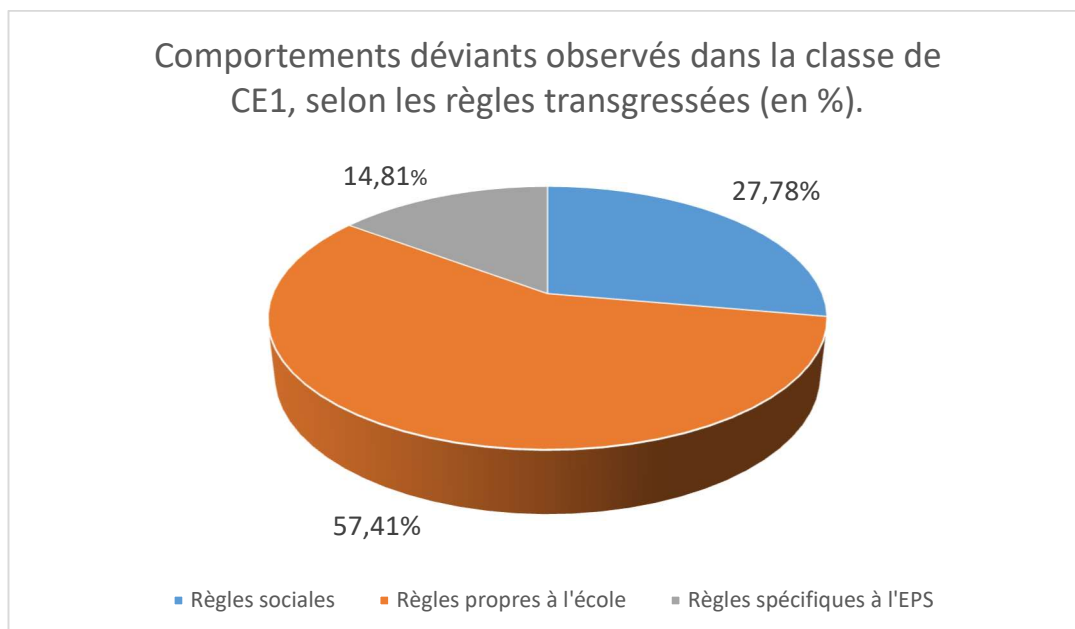
Comportement déviant observé selon le type de règle transgressée		
Règles sociétales	Règles propres à l'école	Règles spécifiques à l'EPS (Sécurité)
<p>1. <u>Relation au matériel</u> (dégradation du matériel).</p> <p>2. <u>Relation entre élèves</u> (verbale [moquerie, menace, insulte, contestation], comportementale [bagarre, intention de faire mal], symbolique [geste obscène ou dégradant], empêcher un camarade de travailler).</p> <p>3. <u>Relation avec l'enseignant</u> (refus d'obéir ou de répondre, contestation d'une décision, manque de respect de l'enseignant [insulte, menace, symbolique], dénigrement du rôle de l'enseignant, respect de l'engagement, confiance).</p>	<p>1. <u>Passivité</u> (non-participation, faire semblant, mise en route tardive, arrêt avant la fin du temps imparti, effort insuffisant durant le travail).</p> <p>2. <u>Ecoute</u> (bavardages, bruit, ignore l'appel de l'enseignant, manque d'attention).</p> <p>3. <u>Hors tâche</u> (activité différente de la tâche, utiliser d'autres moyens pour atteindre le but, mauvaise exécution, tricherie).</p>	<p>1. <u>Mise en danger de soi</u>.</p> <p>2. <u>Mise en danger des autres</u>.</p>
Type de réaction observée chez l'enseignant		
<p>DC : Dicte un comportement (imposer un comportement : s'assoit correctement ou rester silencieux par exemple).</p> <p>Ré : Réprimande (reprocher un fait à un élève : être debout, ne pas être attentif).</p> <p>EC : Etablit une conséquence (menace : en lien avec la règle enfreinte ; parfois, sans l'appliquer : la prochaine fois qu'il se passe telle événement, la séance prend fin ; déplacer un élève ; priver un certain temps un élève de l'activité).</p> <p>FR : Fait un rappel (rappeler la tâche à réaliser, les consignes).</p> <p>Ig : Ignore (pas de réaction face aux comportements perturbateurs).</p> <p>Dé : Décrit le comportement (évoquer l'attitude d'un élève pour obtenir un changement).</p> <p>SA : Suscite un arrangement (chercher une solution qui convient aux deux parties).</p> <p>ES : Exprime ses sentiments (rendre l'élève conscient de l'effet de son comportement).</p> <p>Au : Autre.</p>		

Annexe n° 2 – Les graphiques

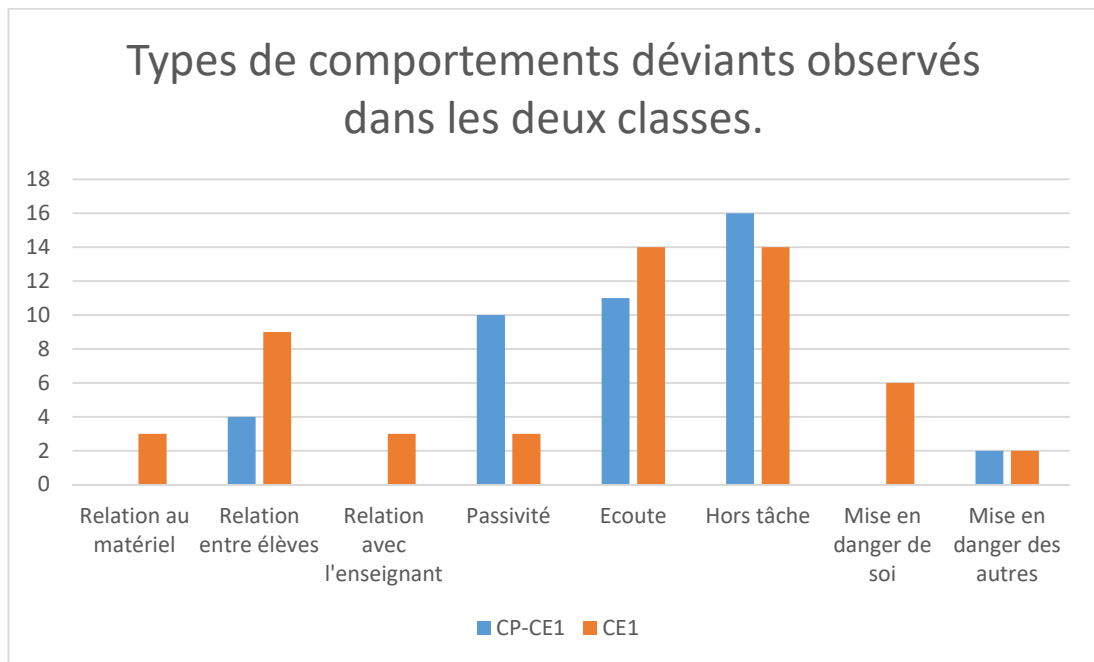
Graphique 1 – Comportements déviants observés dans la classe de CP-CE1, selon les règles transgressées (en %).



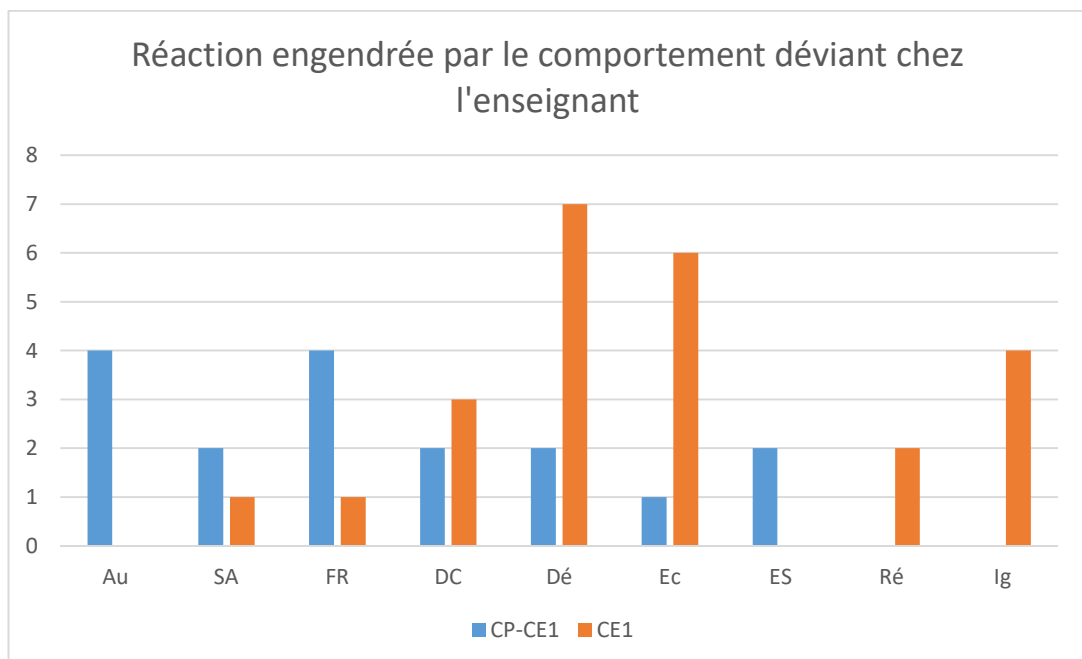
Graphique 2 – Comportements déviants observés dans la classe de CE1, selon les règles transgressées (en %).



Graphique 3 – Types de comportements déviants observés dans les deux classes.



Graphique 4 – Réaction engendrée par le comportement déviant chez l'enseignant.



Annexe n°3 – Grille d'observation, classe de CE1

Comportement observé selon le type de règle transgressée	Fréquence		Comportement relevé par l'enseignant	Type de réaction engendrée chez l'enseignant	Effets sur la séance
	: un comportement observé.				
Règles sociétales	1. 3 2. 9 3. 3	1. N 2. N (6) O (3) 3. N (2) O	① DC : Dit un comportement Ré : Réprimande EC : Etablit une conséquence FR : Fait un rappel Ig : Ignore Dé : Descrit le comportement SA : Suscite un arrangement ES : Exprime ses sentiments Au : Autre.	C : Changement d'attitude ; NC : Pas de changement d'attitude ; I : Interruption du cours ; NI : Pas d'interruption du cours.	
Règles propres à l'école	1. 3 2. 14 3. 14	1. N (2) O (4) 2. N (8) O (6) 3. N (12) O (2)	① SA → invite un élève à passer FR (+ geste) → EC ; Ré + EC ; Dé ; Dé (3) Ig → en activité Dé et Ec	C ; NI. NC → C après I de 1 minute. ③ C ; NI.	
Règles spécifiques à l'EPS (Sécurité)	1. 6 2. 2	1. O (3) N (3) 2. O (2)	① Dé (2) Ig (4) ② Dé et EC.	① C positif (un certain temps) ; NI. ① NI.	

Annexe n°4 – Grille d'observation, classe de CP-CE1

Comportement déviant observé selon le type de règle transgressée	Fréquence		Comportement relevé par l'enseignant	Type de réaction engendrée chez l'enseignant	Effets sur la séance
	: un comportement observé.				
Règles sociétales					
1. <u>Relation au matériel</u>	1.	10	1. N (8) O (2)	① Au (encouragement); SA; FR; DC.	① NC; NI (2). NI; C (2).
2. <u>Relation entre élèves</u>	2.	11	2. N (6) O (5)	② FR (+encouragements); Dé + Ec; Dé; ES; Au (appel d'un élève).	② C; NI (5).
3. <u>Relation avec l'enseignant</u>	3.	16	3. N (10) O (6)	③ FR général; DC; SA; Au (regard); FR; ES.	③ NI; C (6).
Règles propres à l'école					
1. <u>Passivité</u>	1.	10	1. O (8) N (2)	② Au (discussien)	NI pour la classe. I pour le groupe concerné. NC aux geste involontaire.
2. <u>Ecoute</u>	2.	11	2. O (6) N (5)		
3. <u>Hors tâche</u>	3.	16	3. O (10) N (6)		
Règles spécifiques à l'EPS (Sécurité)					
1. <u>Mise en danger de soi.</u>	1.	10	1. O (8) N (2)		
2. <u>Mise en danger des autres.</u>	2.	11	2. O (6) N (5)		

Annexe n°5 – Retranscription de l'entretien avec Anouck, enseignante de la classe de CE1.

Entretien réalisé avec Anouck, enseignante dans la classe de CE1, le lundi 16 avril à son domicile. L'entretien a duré 60 minutes. Celui-ci est composé de deux parties :

- *Partie 1 : des questions sont posées clairement à l'enseignante, sur sa classe, sa manière d'enseigner et sa vision de l'EPS notamment.*
- *Partie 2 : entretien d'autoconfrontation. L'enseignante intervient lorsqu'elle le juge utile lors du visionnage de l'enregistrement vidéo de la séance observée.*

P : Pauline.

A : Anouck.

Début de l'entretien.

P : Est-ce que, pour commencer, tu peux rapidement présenter ta classe ? Comment tu la caractériserais ?

A : Alors c'est une classe de 28 élèves de CE1 assez dissipés avec une majorité de garçons et on va dire trois quatre garçons assez perturbateurs qui posent des problèmes de comportement

P : Ouais après justement au niveau du comportement en classe ou en EPS d'un point de vue global qu'est-ce que tu peux m'en dire ?

A : Euh je pense qu'en EPS c'est encore plus difficile qu'en classe puisqu'il y a l'excitation de la sortie du jeu et du coup y a pas seulement ces quatre élèves perturbateurs mais y a d'autres élèves qui sont plus ou moins sages et qui peuvent aussi s'y mettre

P : Oui l'EPS justement comment tu pourrais le décrire ? Comment tu trouves ?

A : Je l'appréhende toujours quand ça se passe bien ça peut donner beaucoup de plaisir à enseigner je trouve mais je trouve que c'est assez difficile surtout que moi je suis pas très sportive j'ai pas tellement de notions de ce que j'enseigne là jusqu'à présent j'en avais jamais vu ni fait là par exemple mur à grimper euh aussi la natation j'avais jamais bon du coup c'est pas évident

P : Quelles différences tu fais entre l'EPS et les autres disciplines qui se passent en classe ?

A : Beh pour moi il y a une notion de sécurité qui est omniprésente en EPS et qui me stresse davantage qu'en classe et dans les autres disciplines en fait parce que ça se rajoute au fait de vouloir les faire progresser et tout ça on a un autre facteur à prendre en compte et on doit mesurer les risques entre les faire progresser mais pas les mettre en danger et quand on n'a pas toutes les connaissances nécessaires des fois je ne sais pas trop où mettre la limite en fait

P : Est-ce que tu t'es déjà retrouvée en situation où il y avait un peu de danger ?

A : Non parce que justement je pense que je suis peut-être un peu trop prudente plus dans l'inverse les limiter je les limite je pense parfois un peu trop mais je pense que ça viendra avec l'expérience aussi

P : Et comment tu te définis toi en tant qu'enseignante pas forcément en EPS mais de manière générale dans la classe ? Comment tu te définis comme enseignante ?

A : Ha c'est une question difficile euh je ne sais pas trop

P : Plutôt très présente ? A vouloir tout contrôler ou alors plutôt souple ?

A : Euh j'essaie d'être souple mais je pense que j'ai le défaut des débutants de vouloir tout contrôler même si j'essaie de plus en plus de leur donner plus d'autonomie plus de choix selon les conseils de ma PEMF aussi mais je pense que je suis quand même euh je parle un peu trop

P : Plus en EPS du fait de la question de la sécurité ? Plus vouloir contrôler en EPS ou pas forcément ?

A : Un peu dans tout je pense mais je relâche un peu plus maintenant dans les autres disciplines et en EPS comme je le disais à cause des questions de sécurité j'ai un peu plus de mal à faire un atelier autonome des choses comme ça même si je l'ai déjà testé sur mes CM2 / Y a les conflits aussi qui ne sont pas faciles à gérer parce que en classe y en a mais là c'est décuplé quoi en EPS

P : Selon toi quels sont les comportements qui perturbent le plus les cours d'EPS ? Qu'est-ce qui attire le plus ton regard ?

A : Le type de comportement euh là c'est par rapport à ma séance ou en général ?

P : Non non en général la séance on en parlera quand on regardera les vidéos mais en général toi quels sont les comportements qui pour toi perturbent la séance et qui sont les plus fréquents ?

A : Les plus fréquents c'est les conflits entre élèves euh par exemple si c'est vis-à-vis des règles du jeu ou se pousser se prendre la place se doubler des choses comme ça

P : Toi comment tu réagis en général face à cela ? Est-ce que tu as tendance à toujours vouloir intervenir ou est-ce que tu laisses certaines situations ?

A : Non je laisse parfois j'interviens mais j'aime pas faire le justicier quand c'est vraiment quelque chose de grave de dangereux bien sûr j'interviens mais parfois je répète juste la règle et puis je reprends je préfère le reprendre un peu plus tard mais je pense que ça viendra avec le temps quoi

P : Oui après si ça ne dérange pas le cours mais si ça le dérange ?

A : Si ça dérange le déroulé de la séance là il faut mettre les choses au point de suite faut pas attendre

P : Du coup est-ce que tu attaches la même importance à chaque comportement qui peut être perturbateur ? Alors là on va parler en EPS est-ce que tu hiérarchises un peu certains comportements ? Est-ce que tu te dis je vais plus intervenir si un élève fait ça que s'il fait ça ?

A : Euh ça dépend du sport mais je vais plus intervenir sur les comportements dangereux ça c'est sûr ou les comportements qui peuvent blesser un autre camarade ou le faire pleurer

P : La mise en danger ?

A : Ouais

P : Et quand tu intervients de quelle manière tu intervients ? Qu'est-ce que tu mets en place pour que ce comportement cesse ?

A : Je répète les règles et puis généralement je les mets de côté un petit moment pour qu'ils réfléchissent et normalement j'aime pas les laisser sur un échec donc je leur

permets de réintégrer le jeu après / [à propos de l'activité block-escalade et de ses connaissances] Moi je ne savais pas les conseiller et leur dire bah fais comme ci fais comme ça et puis ils sont tellement nombreux que tu es occupée à gérer les comportements les élèves qui sont en train de faire autre chose celui qui avance trop proche des autres et qu'ils se retrouvent en block tu es tellement occupée à faire autre chose que tu ne peux même pas réellement les regarder sur le mur en fait / Après sur certains sports y a la possibilité de faire un atelier autonome mais là

P : Ce que je te propose maintenant c'est qu'on regarde ensemble certains moments de la séance tu peux intervenir quand tu veux ce que je souhaite c'est que tu me décrives ce qui te semble intéressant du point de vue des comportements perturbateurs et ce qu'il se passe que tu expliques la manière dont tu as réagi et pourquoi

Diffusion de la vidéo et intervention de l'enseignante quand elle souhaite préciser un fait, le décrire ou encore expliquer quelque chose.

P : Donc là c'est le tout début de la séance quand tu n'étais pas encore arrivée j'avais rapidement placé la caméra pour voir un peu

A : Oui justement là je les ai laissés aller là-bas sans moi parce que t'étais là mais d'habitude je les laisse pas aller en premier mais justement pour moi c'était aussi par curiosité de voir qu'est-ce qu'ils étaient capables de faire pendant que je n'étais pas là et bah c'est exactement ceux qui ont l'habitude de faire des bêtises qui sont présents

P : Non c'est vrai que c'était très bien parce que ça permet de voir même à moi ce qu'ils font parce que des fois tu leur dis bon vous y allez en marchant et y en a toujours qui y vont rapidement et ils arrivent avant toi et tu ne sais pas forcément ce qu'ils font

A : Après bon là ce sont des comportements ils se sont pas fait mal ils ont sauté sur place sur les tapis donc après je pense que c'est l'excitation de ce qu'il va arriver ce genre de trucs en général je ne reprends pas

P : Et en plus ce n'était pas encore dans la séance

A : Non voilà mais généralement ce genre de comportements je le laisse parce que j'ai l'impression que c'est comme une décharge émotionnelle et physique de leur part en plus en général ces petits comportements c'est au moment où ils sont en train

d'attendre ça ne perturbe pas vraiment la séance ou ceux qui sont sur le mur et ça ne les empêche pas que une fois que c'est leur tour d'être à peu près tous en activité

P : Là c'est le moment où tu arrives

A : Déjà je ne m'entends pas vraiment y a trop de bruit je trouve que ma voix n'est pas très très forte / en fait oui là j'attends parce que ça fait plusieurs fois que je leur fais faire la même chose et le fait que je réagisse pas et que je reste / Alors là j'ai pas vu ce qu'ils avaient fait en fait mais je pense qu'ils se battaient qu'ils se poussaient

P : Ouais et puis tu as compté « 1, 2, 3, éliminé, éliminé » y a deux élèves que tu as ciblé

A : Et après on entend plutôt le silence mais malheureusement je déteste avoir à faire ça même en classe mais quand il y a trop de brouhaha et que je n'arrive plus à récupérer le silence je le fais / La plupart sont quand même allés s'asseoir quand je suis arrivée ils étaient tous sur le tapis bon encore là y en a trois / Et pour pas avoir à crier des fois je fais des gestes

P : Là tu devais en avoir euh alors Léo on ne le voit pas c'est dommage

A : Je crois qu'il s'accrochait à la corde il me semble

P : C'est vrai que les cordes d'habitude elles ne pendent pas comme ça

A : Ouais il était très excité ce jour-là Léo il avait aussi remonté son pantalon pour faire le pitre pour faire le clown

P : Donc tu les as privés du premier passage

A : Ha Sylvain c'est pour ça il avait mis son déguisement de cow-boy / Tu vois qu'ils sont motivés quand même parce qu'il y en a plein qui lèvent les mains / Ils veulent venir montrer à chaque fois ils sont obnubilés un peu par le mur

P : Donc là il y a le premier groupe qui va se mettre en activité

A : Après y en a plein qui avaient perdu mais je ne les ai pas éliminés parce que je voulais les faire participer

P : Après à un moment je me rappelle il y avait Louis qui participait à toutes les

A : Non je crois que je m'en suis rendue compte qu'à la fin et j'ai pas voulu euh enfin pour pas créer d'autres histoires en fait là-bas ils étaient tellement serrés que c'était pas possible / Après c'est vrai qu'avec des dossards ce serait mieux pour les repérer repérer qui est déjà passé / Ils font exprès de tomber aussi certains ils en sont pas vraiment en train de désescalader quoi / En fait tous les plus perturbateurs étaient au même endroit là au fond et c'est vrai que maintenant les connaissant vraiment bien j'aurais dû les séparer

P : Tu vas le faire à un moment y en a quelques-uns qui vont venir

A : Qui vont venir de ce côté ?

P : Oui mais là on voit Enzo, Benjamin et Axel

A : Je l'ai repéré et j'aurais dû le faire dès le début

P : Axel a été hyper actif sur cette séance et en classe il l'est parfois aussi

A : Là c'est Benjamin et Axel qui sont pas forcément les plus Benjamin il est sage en fait il est perturbateur que quand il est avec Axel / Après on les voit sautiller là pendant l'attente donc ça je laisse y en a un qui tourne en rond [*rire*] / Dylan il fait toujours ça il fait exprès de s'accrocher / Ha c'est dommage que je ne me souvienne plus de ce qu'ils faisaient là mais je crois qu'ils se sont battus par terre

P : En fait ouais quand tu leur as demandé de revenir ils ont tous sauté les uns sur les autres

A : C'est Sylvain ?

P : Oui

A : Comme d'habitude / [*rire en voyant Louis venir vers elle lors de l'explication*] Alors lui il fait toujours tellement de bêtises qu'il se punit automatiquement la dernière fois j'avais dit à quelqu'un « Va te mettre dans le rouge » il s'est levé et il est allé se mettre dans le rouge je lui ai dit « Mais c'est pas à toi que je parlais »

P : Donc là tu te rappelles pourquoi tu étais intervenue ? Pourquoi à ce moment-là tu es intervenue et pas à un autre ?

A : Beh je crois que je les ai laissés un petit peu s'exciter euh sauter tout ça mais là tous les uns sur les autres à faire la bataille je veux stopper l'excitation pour pas qu'elle

aille euh là elle est déjà montée trop haut en fait là je pense que j'aurais dû intervenir peut-être un peu avant pour pas avoir à éliminer pour prévenir

P : J'ai regardé ceux-là [*les élèves venant d'être punis*] ils ont été éliminés 7 minutes

A : Ha ouais quand même c'est quand même énorme mais en fait le truc c'est que des fois pris par l'action je ne me souviens plus qu'ils sont éliminés / Et là après avoir intervenu pfou [pour signifier que le niveau sonore se réduit considérablement] mais quand même je trouve que je leur parle trop méchamment

P : Tu trouves que tu leur parles trop méchamment ?

A : Ouais enfin je sais pas comment dire un ton trop ouais trop sévère je trouve autoritaire

P : Après est-ce qu'ils obéiraient ?

A : C'est pour ça parce que c'est pas mon naturel du coup là ce genre de choses je n'aime pas ça je ne me sens pas bien à faire ça mais je sais que j'en ai pris conscience et que j'essaie de dire les trucs avec plus de bienveillance maintenant mais avec certains ça ne fonctionne pas toujours

P : Là tu en appelles un sur deux

A : En fait ils se sont re mélangés et du coup je suis obligée de les guider mais si j'avais eu un dossard ça aurait été plus facile et ça aurait évité une petite perte de temps et un temps d'attente supplémentaire / Alors ça ils ne l'avaient jamais fait

P : L'activité ?

A : De se mettre à la queue leu-leu du coup ils ne savent pas trop trop / Au final ce sont toujours un peu les mêmes ils ne font rien de méchant mais ils sont toujours à la limite / Ils se poussent déjà alors ils peuvent pas s'empêcher de doubler en rang en file indienne et du coup ça / Là encore c'est pas méchant [*deux élèves se bousculent dans la file*] mais bon jusqu'à un moment donné où ils vont le faire à une petite qui ne va pas aimer qui va pleurer et qui va venir me le dire

P : Et même entre eux ça arrive souvent

A : C'est les trois mêmes qui étaient ensemble en écriture et bien j'ai eu le même problème à écrire le conte ils ont pleuré chacun leur tour toutes les cinq minutes ça allait pas ils arrivaient pas à se mettre d'accord

P : Après sur cette séance il n'y a pas eu de réel souci ça ne s'est jamais mal terminé

A : Oui c'est vrai alors qu'en jeu collectif c'est arrivé qu'un refuse de faire la passe à l'autre et donc qu'il décide de le tacler là c'est un autre enjeu y avait pas de gagnants et de perdants du coup c'était moins difficile à supporter surtout pour Louis par exemple qui supporte pas la frustration ou Léo qui est très compétiteur donc là finalement y avait juste la frustration d'attendre et d'ailleurs tu le vois qu'il faut qu'ils bougent quoi

P : Louis encore faut qu'il saute

A : Voilà après c'est le genre d'élèves ils en ont tellement besoin que je suis plus tolérante que peut-être avec un autre

P : Tu trouves que les comportements perturbateurs c'est toujours les mêmes ?

A : Oui après je sais que par exemple cet élève il a besoin de beaucoup bouger et je sais que ma séance elle lui apporte pas le temps qu'il lui est nécessaire pour bouger

P : Oui donc tu as peut-être un seuil de tolérance différent selon les élèves ?

A : Ouais

P : Ce serait intéressant presque de leur montrer la vidéo

A : Oui mais tu sais que j'y ai déjà pensé en EMC parce que Sylvain il était rentré en criant « Eh baby » enfin un truc comme ça et Louis pareil il intervient tout le temps certains qui se lèvent tout le temps ils ne s'en rendent pas compte et en fait quand la sanction tombe ils en tombent des nues mais je pense que si on mettait une web-cam un peu en hauteur qu'ils puissent voir la classe de haut et qu'on puisse revenir sur ces comportements qu'ils puissent s'en rendre compte ça peut être intéressant

P : Là on va voir les filles un peu agitées

A : Même Garance elle se met à sauter oui beh quand j'ai vu quand ils étaient alignés que même les plus sages sautillaient je me suis dit là y a vraiment besoin de cette

séance mais pourtant c'est pas une séance malheureusement ils ne peuvent pas se dépenser comme ils veulent / En plus ce qui est difficile à gérer c'est que ils sont tellement lents certains à avancer que finalement ceux qui sont au fond ils attendent ils attendent mais tu peux pas euh je ne savais pas comment faire en fait / Gabin qui fait des abdos au sol on le voit que l'attente est vraiment trop longue pour eux après ça ne perturbe pas la séance qu'ils soient comme ça ou qu'ils soient debout à attendre derrière ça n'a aucune incidence des fois il fait ça en classe je l'ai déjà retrouvé par terre devant le tableau

P : Oui est-ce que finalement tu ne trouves pas que les comportements qui sont perturbateurs sont moins gênants en EPS que dans la classe ?

A : Ha là sur ce coup là oui même les bavardages là le niveau sonore ils sont tous en train de parler je les laisse justement je ne veux pas enfin l'attente est difficile à gérer pour eux je ne vais pas rajouter le silence alors que c'est une façon pour eux de se libérer

P : Tu penses que ce serait possible ?

A : Non justement je crierais tout le temps pour rien au final à moins d'éliminer les trois quarts ou d'arrêter la séance toutes les 10 secondes / Je pense que le secret c'est ça les mettre le plus possible en activité pour éviter les comportements déviants mais c'est impossible en escalade de mettre plus de la moitié de la classe en activité on le voit là y en a plus qui attendent ils sont tous serrés là et le milieu est vide

P : Tu en as un tiers sur le mur

A : Ouais c'est pas beaucoup et du coup tu as des élèves qui sautillent des élèves qui discutent et d'autres qui se tiennent mais ça ça ne me dérange pas mais après on sort d'une séance comme ça épuisée / Là on voit Anaïs elle est tombée et elle vient embêter les autres sur le mur ça je ne l'avais pas vue

P : Non ? Tu serais intervenue sinon ?

A : Oui parce qu'elle ceinture les pieds de quelqu'un et que ça peut être dangereux elle peut le faire tomber et puis là sachant qu'elle est tombée elle doit se remettre à la queue pour laisser les autres passer ceux qui n'ont pas pu le faire parce que finalement elle elle ne respecte pas les règles et elle le fait autant qu'elle veut alors que les deux les quatre attendent là depuis le début ils ont respecté et au final ils n'ont pas

joué donc après pour eux ils vont se dire « quand on respecte on joue pas et quand on respecte pas on joue » après c'est difficile à voir tu as tellement de choses à gérer partout c'est pour ça que je dis avec l'expérience on sera habituées à certains comportements et on s'y attend et on est plus vigilants

P : Là ils font exprès de tomber

A : Dylan le fait depuis le début oui il le fait depuis le début et eux au final ils sont retournés sur le siège et ils ne l'ont pas fait les trois derniers n'ont pas eu le temps de passer alors que les perturbateurs s'amuse à se jeter et à remonter sur le mur mais je crois que je m'en étais rendue compte qu'ils n'étaient pas passés non ?

P : Oui je pense / Là on va passer à la seconde vidéo on change d'angle du coup

A : On voit Léo Anaïs qui roulent qui sautillent / Je suis en train de chercher pour voir si ceux qui n'avaient pas joué sont sur le mur ou pas je les vois pas Loic il n'y est pas et non ils n'y sont pas allés mais je pense qu'ils n'avaient pas très envie Loic il est pas très sportif parce qu'il aurait eu l'occasion là y avait de la place je pense qu'il n'avait pas tellement envie

P : Tu en vois d'autres élèves qui sont plutôt passifs ?

A : Eloi après y a aussi Enzo après là je le vois pas et je ne sais pas s'il était là ce jour mais y a Albert aussi

P : Il n'était pas là il était absent

A : Ha voilà parce que la dernière fois il ne voulait pas le faire et donc en fait je m'étais rendue compte qu'à chaque passage il restait sur le côté en fait il se faisait oublier / Là ils viennent me montrer tout ce qu'ils ont réussi à faire et c'est toujours les mêmes après peut être qu'il faudrait laisser euh j'arrive pas trop bien à calculer le temps à chaque fois mais il faudrait peut-être laisser un petit moment pour les laisser s'exprimer / Là j'ai encore compté et ils se sont tous remis face à moi sauf Gabin après je précise que je ne réponds qu'à ceux qui lèvent le doigt ça m'est venu sur le coup / Axel il n'y était pas du tout ce jour-là

[Entretien interrompu suite aux pleurs d'un de ses enfants]

P : Oui donc Axel on le voit là il a essayé de mettre la main sur les fesses de Kenny

A : Ouais là j'ai laissé un peu de flottement du coup dès qu'il y a un flottement ils sautent sur l'occasion et vont en profiter

P : Là tu expliques les consignes et plusieurs fois quand tu leur dis « vous écoutez » ou « vous entendez » y a une petite réaction quand même

A : Petit oui / Gabin qui vient me voir en fait il veut raconter une histoire et c'est vrai qu'il le fait aussi en classe ils sont plusieurs comme ça en même temps je trouve ça mignon j'ai pas envie de les couper mais bon faut que la séance avance quoi la dernière fois je lui avais demandé de venir me la raconter au moment de la récréation / Et c'est vrai que là je le laisse faire parce qu'il est comme ça et si je dois le reprendre j'arrête la séance j'arrête tout le monde tout le temps que pour lui donc il y a des fois où je laisse faire

P : Même comme ça où il vient devant tous les élèves

A : Oui

P : Parce que tu penses que si tu l'avais repris ça n'aurait servi à rien ?

A : Non des fois il va le faire un peu plus loin et puis moi je crie j'arrête le cours des fois je fais pas attention après j'ai un seuil si je vois que les autres se mettent à rigoler ne m'écoutent plus et écoutent Gabin là j'interviens

P : Oui quand ça entraîne tout le groupe dans autre chose que ce qu'ils sont censés faire

A : Oui c'est pour ça en fait que j'ai continué ils ne lui prêtent pas trop d'intérêt finalement / Donc là ils se sont dépêchés ils se poussent pour monter le premier mais ça reste gentil parce que David finit par se mettre derrière si ça avait été un autre y aurait pu avoir une dispute là à ce moment-là / Là peut-être que pour éviter ça il faudrait dire je sais pas donner un ordre ou désigner au moins les deux premiers deux premiers calmes ou peut-être établir une règle par exemple s'ils doublent plusieurs fois dans le rang qu'on vient me le rapporter et bien automatiquement ils seront dans les derniers à passer jusqu'à ce que le comportement cesse quoi

P : Je ne sais pas pourquoi tu as Anaïs et Kenny qui restent et Axel aussi encore

A : Ils ne sont pas trop motivés en fait / Alors là je crois que j'ai fait commencer ceux qui n'avaient pas participé en fait ceux qui se sont manifestés j'en ai peut-être tenu compte / Ha voilà là je précise de bien regarder qui est devant soi et de ne plus doubler / Ha oui là il a fait la même bêtise que Anaïs tout à l'heure

P : Donc là tu l'as vu ?

A : Oui

P : Et tu es intervenue pourquoi ?

A : Parce que c'était dangereux et je lui ai expliqué tant que c'est pas haut bon mais avec un comportement comme ça il peut se faire mal et je lui ai dit que c'était dangereux et du coup je l'ai écarté enfin il s'est assis tout seul parce que moi je l'ai juste repris / Et je ne vois toujours pas Loic / J'en fais commencer certains du milieu pour qu'il y ait plus de monde sur le mur mais j'aurais dû prendre Enzo parce qu'il n'a rien fait depuis le début / Ha il est là Loic donc il est toujours en train d'attendre quoi il est là mais il ne sait pas où aller il attend Enzo est monté je crois que c'est moi qui leur ai dit de venir là je lui montre je pense que je lui ai dit « tu te mets là » j'ai appelé les deux élèves qui sont passifs et qui ne sont pas passés tout à l'heure mais il ne va pas oser parce qu'il y a les autres qui arrivent en plus après Enzo il redescend il fait du surplace finalement il n'avance pas mais il essaye au moins donc je pense qu'il était passif parce qu'il n'y arrive pas / C'est la fin de la séance là et je leur ai demandé de descendre du mur y en a qui y sont encore alors ils regardent bien si je regarde ha c'est intéressant ça ils sont encore 10 sur le mur et on a Axel encore qui fait le fou en fait même en classe il s'engouffre dans les moments de flottement ou quand ils ont fini les exercices

[Visionnage du dernier extrait : le retour dans les vestiaires]

A : Oui en fait je dis rien parce que je me rends compte qu'ils ne se sont pas assez dépensés puis il n'y a pas de mise en danger ils font des roues juste donc je les laisse par contre s'ils étaient en train de s'accrocher aux filets ou des choses comme ça puis en avançant j'espère qu'ils vont me suivre mais c'est vrai que ce sont des séances intenses quand tu en sors tu as mal à la tête / Mais sur des séances comme ça j'ai pas du tout enseigné selon moi déjà parce que je n'avais pas les connaissances nécessaires pour savoir

comment les aider à progresser et après je suis intervenue j'ai fait la police et j'ai plus
éduqué qu'enseigné là je trouve

Annexe n°6 - Retranscription de l'entretien avec Marie-Christine, enseignante de la classe de CP-CE1.

Entretien réalisé avec Marie-Christine, enseignante dans la classe de CP-CE1, le mercredi 4 avril dans sa classe. L'entretien a duré 40 minutes. Celui-ci est composé de deux parties :

- *Partie 1 : des questions sont posées clairement à l'enseignante, sur sa classe, sa manière d'enseigner et sa vision de l'EPS notamment.*
- *Partie 2 : entretien d'autoconfrontation. L'enseignante intervient lorsqu'elle le juge utile lors du visionnage de l'enregistrement vidéo de la séance observée.*

P : Pauline. M-C : Marie-Christine.

Début de l'entretien

P : Est-ce que tu peux rapidement me présenter ta classe les élèves ?

M-C : Donc 24 élèves euh 12 CP 11 CE1 et une primo-arrivante des CE1 plutôt autonomes ainsi que des CP aussi autonomes par contre j'ai quelques élèves en moyenne difficulté dans les deux groupes

P : D'accord au niveau scolaire ?

M-C : Au niveau scolaire

P : Et au niveau du comportement ?

M-C : Au niveau du comportement j'ai un élève un peu pénible et je dis bien un peu

P : Donc une classe relativement agréable ?

M-C : Une classe plutôt agréable

P : Comment tu définirais l'EPS la discipline EPS ?

M-C : Faire des expériences physiques enfin faire des expériences avec son corps également donc ça c'est la première chose et la deuxième chose c'est le contact avec les camarades et accepter des règles en discuter etc.

P : D'accord quelle différence tu fais entre l'EPS et les autres disciplines que tu peux enseigner ?

M-C : Alors moi ce qui m'intéresse en EPS c'est de voir des élèves différemment du cadre classe souvent je peux féliciter certains élèves que je ne félicite quasiment jamais dans le cadre classe et que l'on peut valoriser

P : Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu trouves différentes ?

M-C : Qui sont différentes euh qu'est-ce que je pourrai dire d'autre non je ne vois rien comme ça

P : Par rapport aux comportements des élèves est-ce qu'il y a des différences peut-être ?

M-C : Alors certains élèves qui sont très scolaires en classe peuvent nous montrer je dirai presque leur face cachée quand on est en sport parce qu'ils ne sont plus dans le cadre de la classe le fait de les sortir de la classe les libère en quelque sorte donc je ne le vois pas spécialement cette année mais je l'ai déjà bien expérimenté les années précédentes

P : Est-ce que c'est une difficulté ça justement parfois ?

M-C : Oui

P : Justement le fait qu'il y ait des élèves qui se libèrent du fait qu'ils sortent du contexte de la classe ?

M-C : Euh c'est une difficulté dans le sens où pour eux c'est pas une situation d'apprentissage c'est je fais ce que je veux comme je veux

P : Et toi en tant qu'enseignante comment est-ce que tu te définirais ?

M-C : Qu'est-ce que tu entends par comment je me définirai ? Par rapport à quoi ? Par rapport au projet de la classe ? Par rapport à ma personnalité ?

P : Cela peut être assez vaste c'est selon toi ce que tu mettrais en avant comment tu te caractériserais en premier et puis surtout dans la relation aux élèves ?

M-C : Dans la relation aux élèves

P : Mais aussi en général

M-C : Alors mon souci c'est d'être bienveillante avec tous et moi je dirai que je suis contente de ma journée quand le soir en faisant le bilan je me dis que j'ai eu un mot sympa pour chacun et c'est pas spécialement par rapport à quelque chose de scolaire mais avoir une petite attention pour chacun chaque jour

P : Donc une enseignante bienveillante ? Ce serait le mot que tu utiliserais pour te définir

M-C : Bienveillante oui enfin j'essaie d'être bienveillante voilà

P : Et est-ce que tu penses être en classe et en EPS plutôt une enseignante autoritaire permissive ou interactive qui discute avec les élèves qui explique ?

M-C : Autoritaire autoritaire et interactive les deux hein mais j'ai un petit penchant autoritaire j'avoue par contre je le travaille

P : Tu voudrais laisser pas forcément leur laisser plus de liberté mais t'y prendre autrement avec eux ?

M-C : Euh j'ai du mal avec le lâcher-prise personnellement donc effectivement j'ai du mal avec [*l'entretien est interrompu moins de 2 minutes suite à l'entrée dans la classe de la directrice*]

M-C : Je sais que j'ai un côté autoritaire j'essaye de le travailler pour être plus interactive permissive sûrement pas

P : Comment tu définirais un comportement déviant ? Voilà c'est beaucoup de définition mais c'est pour avoir la perception des enseignants et pour comprendre ensuite comment ils agissent en classe qu'est-ce qu'un comportement perturbateur pour toi ?

M-C : Alors euh bah qui empêche la classe d'avancer pour moi c'est ça c'est pas un problème par rapport à moi oui par rapport à moi ça m'est complètement égal ils n'ont pas à m'aimer ou à ne pas m'aimer par contre le but de la matinée enfin le matin quand j'arrive je veux partir d'un point et arriver à un autre et un élève perturbateur c'est un élève qui va empêcher le groupe d'avancer

P : Est-ce que en EPS et dans les autres disciplines tu vois une différence là aussi au niveau des comportements perturbateurs ou pas du spécialement ?

M-C : Euh

P : En nombre mais aussi est-ce que toi tu y attaches autant d'importance ?

M-C : Non je pense que j'y attache moins d'importance en EPS puisqu'il y a le côté ludique de la matière en quelques sortes qui prend le pas sur les apprentissages en EPS ce qui me dérange davantage ce sont les enfants qui ne rentrent pas dans une règle de jeu par exemple je l'ai vécu une année et cela m'avait pas mal perturbée effectivement on préparait une rencontre sportive de jeux collectifs et à la fin de l'année quand on a été à la rencontre le conseiller pédagogique m'a dit « mais ils ont toujours pas compris qu'ils jouent ensemble contre une autre équipe » et j'ai dit que je n'ai jamais réussi à mettre ça en place le but du jeu c'était gagner mais ils gagnaient individuellement jamais en collectif donc par exemple en sport ça va être un peu mon un peu mon objectif c'est qu'il y ait une cohésion d'équipe et je l'avais constaté de façon aigüe en sport mais je l'avais observé de la même façon en classe

P : Et en EPS quels sont les comportements est-ce que tu as des exemples de comportements qui toi te perturbent te gênent vraiment et pour lesquels et bien tu vas intervenir ? Tu as parlé des règles de jeu est-ce qu'il y en a d'autres ?

M-C : Lorsqu'un règle de jeu n'est pas comprise bah on stoppe et on y revient euh lorsqu'il y a des élèves qui ont un comportement qui est dangereux par rapport à eux-mêmes ou par rapport aux autres évidemment là c'est stop tout de suite euh que dire d'autre en sport quand est-ce que j'interviens vraiment euh il y avait Pierre l'année dernière que j'avais en sport alors il ne me dérangeait pas par contre il était capable de se mettre seul sur un tatami et de compter ses doigts de pied pendant des heures

P : Oui il était passif

M-C : Très passif donc là j'essayais d'aller le relancer avec plus ou moins d'efficacité je dirai parfois il revenait et d'autres fois non il le disait non là je ne veux pas

P : Oui donc tu essaies d'encourager les élèves

M-C : A participer oui comme en classe mais bon il n'y a pas d'obligation enfin on ne peut pas les obliger et encore moins en sport qu'en classe

P : Et quand il y a un élève qui ne suit pas la règle qui fait autre chose ? Quand un comportement perturbe la séance est-ce que tu réagis toujours de la même manière ou est-ce que tu adaptes selon l'élève selon le type de comportement selon le contexte ?

M-C : Alors très souvent j'exclus du groupe trois quatre minutes tout simplement là par exemple je sais pas au moment de l'échauffement on n'a pas le droit de se toucher et de se bousculer et y a un élève qui y va franchement bon ben tu es exclu souvent enfin pour l'élève je dirai normal le fait de l'exclure pendant trois quatre minutes permet de calmer le jeu

P : Et est-ce que tu ne fais qu'exclure ou est-ce que tu expliques aussi ?

M-C : J'explique je lui demande pourquoi je l'exclus parce que y en a certains ils ne se rendent pas compte

P : D'accord une dernière question et ensuite on regarde des passages euh lors de la séance que j'ai observée j'ai remarqué que tu n'avais jamais arrêté la séance à aucun moment tu n'as interrompu la séance parce qu'il se passait quelque chose pourquoi et à quel moment cela peut t'arriver de vraiment l'interrompre ?

M-C : Euh mise en danger mise en danger ouais vraiment

P : Tu as pu l'observer déjà cette année ? Et peut-être plus avec la lutte où il y a un contact direct ?

M-C : Cette année pas du tout euh j'ai eu une fois un élève très perturbé et la séquence continuait mais moi je m'occupais de cet élève

P : Donc la séance n'était pas interrompue puisque tu t'occupais de cet élève

M-C : Mais c'était un aujourd'hui c'est un élève qui est en ITEP

P : Ce que je te propose maintenant c'est qu'on regarde ensemble certains moments de la séance tu peux intervenir quand tu veux ce que je souhaite c'est que tu me décrives ce qui te semble intéressant du point de vue des comportements perturbateurs et ce qu'il se passe que tu expliques la manière dont tu as réagi et pourquoi

Diffusion de la vidéo et intervention de l'enseignante quand elle souhaite préciser un fait, le décrire ou encore expliquer quelque chose.

M-C : Je pense que je ne les vois même pas tous moi

P : Sûrement j'en ai relevé plus de 40 dans la séance donc ça fait quasiment 0,9 comportement perturbateur à la minute il me semble

M-C : Ha oui quand même après si on se met à les relever il faut tout le temps interrompre la séance et s'arrêter et puis c'est comme en classe on a toujours une marge de manœuvre quand tu demandes le silence euh c'est très rare qu'on ait un vrai silence quoi

P : Donc tu peux intervenir quand tu veux commenter

M-C : Donc là on peut voir les élèves danser ça c'est tout le temps ça je n'y prête même pas attention parce qu'autrement on ne ferait rien puis ils se mettent en activité au final

P : J'ai remarqué également dans la séance que Léa participait sans trop s'investir elle a une tendance assez passive par exemple lors du dernier jeu avec les foulards où ceux qui se faisaient attraper étaient éliminés les trois premiers jeux c'était la première à être éliminée

M-C : Oui elle le faisait exprès tout ça j'en ai conscience hein mais tu n'arrêtes pas le jeu à cause de ça quoi tant pis elle est comme ça / Bon là les élèves bougent un peu mais ça c'est normal pendant l'échauffement j'y vais doucement oui [*elle me montre un élève faisant des gestes rapides*] donc là je le fais avec eux parce que le temps de latence il est toujours important et puis ça m'amuse parfois et puis ça leur permet de voir ce qu'il faut faire

P : Mais c'est vrai que c'est plutôt une classe

M-C : Non mais c'est une classe cool c'est vrai ils sont scolaires alors là on voit Tom que je reprends il bouge beaucoup voilà mon élève perturbateur de la classe / Après oui parfois au lieu d'interrompre la séance quand je veux qu'ils m'écoutent je leur demande de s'asseoir en tailleur et d'avoir une posture j'ai plutôt tendance à faire ça là j'y pense maintenant euh être exigeante par rapport à une posture pour qu'ils puissent se concentrer

P : Oui c'est ce que j'ai pu voir souvent tu les reprends la plupart du temps quand tu les reprends pour quelque chose c'est pour leur dire « Assieds-toi en tailleur » « Tiens-toi correctement »

M-C : Oui parce que quand tu leur dis bah écoute maintenant euh ils continuent alors que si tu leur donnes une habitude et que tu leur demandes une posture d'écoute d'abord c'est plus positif je trouve ils font quelque chose et puis ils regardent les autres et du coup ça les recentre

P : Est-ce que tu as réussi avec toutes tes classes ou cette année particulièrement ?

M-C : Non en général j'y arrive plus ou moins vite mais non en gros j'y arrive et que ce soit en sport ou ailleurs

P : Oui les concentrer sur leur manière de se tenir pour ensuite obtenir leur attention et avoir leur écoute

M-C : Ouais après au final il embête personne il est dans sa bulle enfin des fois il embête ça a été un long travail en début d'année il embêtait // Là Léa un temps de retard encore et puis elle ne trouve personne

P : Elles lui ont dit non de la tête

M-C : Ha mais ça ce sont de sacrées chipies hein elles sont très très scolaires très copines et tout mais ce sont de sacrées chipies elle ne sont pas du tout inclusives donc Léa se retrouve souvent avec les jumelles parce qu'elles ne sont arrivées qu'à la rentrée donc elles n'ont pas leur clan leur groupe et donc Léa a réussi un peu à les squatter /// Là l'arbitre a un rôle très important ha oui très bien [*on voit sur la vidéo une arbitre faire du cloche-pied pendant un combat et ne prêter aucune attention à l'opposition*]

P : Mais ce n'est pas évident le rôle d'arbitre à cet âge là

M-C : Ha non pas du tout

P : Là on voit aussi une petite fille je ne sais pas si tu te souviens qui avait mal alors je pense que c'était dans le jeu il avait essayé d'attraper le foulard et avait dû lui mettre un petit coup au niveau de la bouche mais bon c'était vraiment dans le jeu

M-C : Alors là Sarah [*l'arbitre observée juste avant*] elle est pas mal comme arbitre // Ha bah voilà là je me suis occupée de Lucie qui avait une petite blessure // Bon bah là tu vois y a du bruit mais j'accepte tout ça quoi parce qu'ils sont en activité quand même donc je laisse / Donc là au premier plan le groupe qui s'amuse bien sûr ils s'amuse bien à faire le ménage à se donner des coups de pied allez sympa bon il a eu de la chance je ne l'ai pas vu

P : Là si tu avais vu le coup de pied ?

M-C : Ha oui je serai intervenue il allait faire un petit tour sur le banc

P : Tu l'aurais simplement écarté ?

M-C : Oui en lui demandant de me dire pourquoi je le fais après bon après il ne lui a pas fait mal donc c'était plus je taquine l'autre c'est souvent se bousculer pour jouer et rarement pour faire mal au copain parce que tu vois là ils sont repartis dans l'activité même si quelques minutes avant ils ne le faisaient pas / Elle est où la miss Léa là ha oui on ne la voit pas elle est au fond enfin on voit qu'elle fait autre chose / Là on voit les filles être à genoux alors que la consigne était d'être debout mais ça j'y suis revenue je crois je leur ai rappelé la consigne j'ai eu des moments de solitude aussi en sport [*lorsqu'elle se rend compte qu'elle n'a pas relevé tout ce qu'elle aurait dû*] / Alors 0,8 déviance par minute c'est ça non ?

P : Oui 0,8 environ mais après c'est subjectif puisque c'est moi qui les ai relevés il y en a peut-être qui m'ont échappés et puis c'est compliqué quand il y a deux élèves qui bavardent et n'écoutent pas la consigne c'est un comportement donc je fais une croix mais est-ce que si ça dure 5 minutes est-ce que c'est toujours un seul comportement ou est-ce que je peux mettre une deuxième croix donc je trouve assez compliqué ce remplissage-là / Là tu vas souvent revenir sur la posture comme ils sont presque tous assis tu vas les reprendre assez souvent

M-C : Ha oui ce petit groupe-là bah Karim surtout la posture il l'a jamais en classe c'est un élève qui sait pas se poser je dirai moi ça me surprend / Ha oui bah ça c'est Tom voilà je le fais venir à côté de moi / Oui tu vois ça c'est une autre façon également à un moment comme ça un peu collectif bon beh tu fais autre chose viens près de moi quoi

P : Ils sont quand même relativement calmes parce que c'est vrai qu'il n'y en a que trois qui sont en activité au final

M-C : Ouais mais faut dire qu'avant ils ont été en activité pendant un long moment 25 minutes quasiment entre l'échauffement et les activités les consignes sont données assez vite quand même donc c'est très rythmé donc là ça leur fait toujours du bien / Et tu vois moi quand j'étais en formation on nous demandait de faire des moments collectifs de discuter et tout et je trouvais que bah la déviance c'était qu'on discutait et qu'on ne faisait plus sport alors que je trouve que là le fait de regarder les autres parce que je choisis les élèves là et donc ça peut faire avancer les choses sans en parler

P : Oui tu trouves aussi efficace voire plus d'observer que d'échanger sur ce qu'il faut faire pour réussir à faire ça ou comme ça

M-C : Oui alors je parle pas quand c'est un jeu collectif quand il y a une règle à mettre en place pour avancer le jeu là oui il faut une mise en commun à l'oral et tout alors que dans ces cas-là je trouve que là c'est plus formateur parce qu'ils voient une autre façon de une autre façon de résoudre le problème de réussir / Ha y a Vincent Tom j'ai juste dit « Bon » et ils sont revenus se placer / Alors pareil quand t'as des dans des séances comme ça tu vois quand tu as un petit groupe d'élèves bah t'arrêtes pas la séance pour ça tu ne t'adresses qu'à eux souvent je me déplace dans les groupes pour discuter avec eux et je trouve que c'est plus efficace que d'attendre que bon allez tout le monde doit écouter si ça ne concerne que ces trois élèves là ou que cet élève là et puis ça permet d'avoir un plus long temps de pratique et de ne pas faire autre chose pendant ce temps-là

P : Là c'est le jeu collectif dès le premier jeu Léa est la première éliminée

M-C : Alors là Amélie est très scolaire tu vois très pas super à l'aise dans son corps Léa n'en parlons pas elle n'est vraiment pas à l'aise dans son corps et Robin là c'est le petit qui a eu des soucis de santé et donc euh Tom problème de concentration il fait pas attention aux autres [*elle présente les élèves étant rapidement éliminés lors des jeux collectifs*] tu vois ils sont pas du tout pris euh enfin ils sont pris en défaut là mais pas pour les mêmes raisons

P : La dernière activité de la séance c'était pas mal ce jeu pour un petit retour au calme tout le monde était concentré

M-C : [*rire en observant les élèves*] Tom qui discute y a des ricanements ça n'a jamais été aussi long

P : Oui avec lui le jeu a vraiment duré / ils ont été éliminés mais ils sont très vivants quand même là aussi tu ne juges pas utile d'intervenir ?

M-C : Ho non à partir du moment où le jeu peut continuer