



HAL
open science

Autorités, élèves et situations : quelles combinaisons pour apprendre ?

Matthias Guilloteau, Étienne Martin

► **To cite this version:**

Matthias Guilloteau, Étienne Martin. Autorités, élèves et situations : quelles combinaisons pour apprendre ?. Education. 2020. dumas-03017292

HAL Id: dumas-03017292

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03017292>

Submitted on 20 Nov 2020

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.

MASTER MEEF
« METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION »

MENTION SECOND DEGRE

MEMOIRE

PARCOURS ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**Autorités, élèves et situations :
quelles combinaisons pour apprendre ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par **Matthias Guilloteau et Etienne Martin**

Le 14 Mai 2020

En présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Soizic Guilon, membre de la commission

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration notre mémoire.

En premier lieu, nous adressons nos sincères remerciements à Monsieur Philippe, professeur à l'Université de Nantes et directeur de notre mémoire, pour l'aide qu'il nous a fourni, pour le temps qu'il nous a consacré et pour ces précieux conseils.

Nous adressons nos remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique de l'UFR STAPS de Nantes et de l'INSPÉ de Nantes pour la richesse et la qualité de la formation proposée.

Nous remercions également les enseignants d'EPS avec qui nous avons travaillé pour la qualité de leur participation, pour leur contribution lors de la diffusion des questionnaires et pour les rectifications apportées. Nous adressons plus précisément nos remerciements les plus sincères à Madame Belloncle, professeur d'EPS stagiaire au collège Jean Rostand à Orvault, à Madame Pacey, professeur d'EPS certifié au collège Frida Khalo à Pontchâteau, à Monsieur Cadier, professeur d'EPS certifié au collège Jean-Lurçat à Angers et à Monsieur Salze, professeur d'EPS certifié au collège François Rabelais à Angers.

Enfin, nous remercions nos familles pour leur soutien, leur avis critique et leur aide précieuse dans la relecture et la correction de notre mémoire.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	6
1.1 Objet du mémoire	6
1.2 Une orientation didactique.....	6
1.3 Présentation des caractéristiques des EPLE	7
1.4 Des classes de troisièmes mises à l'étude	7
2. DEFINITIONS.....	9
2.1 Autorités	9
2.2 Situations	10
2.3 Élèves.....	11
3. PROBLEMATIQUE	12
4. CADRE THEORIQUE.....	13
5. CATEGORISATIONS.....	16
5.1 Catégorisation des autorités.....	16
5.1.1 Méthodes de catégorisation des autorités	16
5.1.2 Analyse des recherches actuelles	16
5.1.3 Proposition de catégorisation	19
5.2 Catégorisation des situations en EPS.....	20
5.2.1 Méthode de catégorisation des situations	20
5.2.2 Analyse des recherches actuelles	21
5.2.3 Proposition de catégorisation	23
5.3 Catégorisation des élèves en EPS	24
5.3.1 Méthode de catégorisation des élèves	24
5.3.2 Analyse des recherches actuelles	24
5.3.3 Proposition de catégorisation	26
6 HYPOTHESES	29

6.1	Des hypothèses en fonction des catégories d'élèves	29
6.1.1	L'élève « social » : une dominante coopérative avec des tendances libertaire et dirigiste.....	29
6.1.2	L'élève « timoré » : vers une autorité dirigiste	30
6.1.3	L'élève « intégré » : partagé entre une autorité coopérative et dirigiste	30
6.1.4	L'élève « ermite » : une autorité libertaire	31
6.2	Des hypothèses plus générales sur les tendances d'autorités.....	31
6.2.1	L'autorité dirigiste est appréciée pour les situations fermées	31
6.2.2	Les élèves ayant un rapport positif au savoir ont tendance à préférer le guidage à la dévolution	31
6.2.3	Un besoin de partage et de discussion dans les situations affectives	32
6.2.4	Une autorité libertaire et/ou coopérative dans les situations ouvertes	32
6.3	Des hypothèses et selon une approche sociogéographique.....	32
6.3.1	Des formes d'autorités fluctuantes au regard du contexte	32
6.3.2	Un rapport à l'autorité variant selon le contexte social.....	32
7	METHODE.....	34
7.1	Méthode globale de traitement des données.....	34
7.2	Explication du questionnaire élève.....	35
7.2.1	Analyse et explication du questionnaire.....	35
7.2.2	Modifications du questionnaire	36
7.2.3	La distribution des questionnaires.....	37
7.3	Catégorisation des réponses	37
7.3.1	Identification des catégories d'élèves	37
7.3.2	Identification des catégories d'autorité	40
7.3.3	Identification des catégories d'autorité en fonction de la situation.....	42
7.4	Méthode de traitement statistique des données du questionnaire élèves	42
7.4.1	Saisie des données et classification des sujets en catégorie d'élèves.....	42
7.4.2	Traitement des données	43
8	ANALYSE DES DONNEES	46
8.1	Analyses des réponses des élèves	46
8.1.1	Les élèves « social » (72 élèves)	46
8.1.2	Les élèves « timoré » (12 élèves).....	47

8.1.3	Les élèves « intégré » (33 élèves)	49
8.1.4	Les élèves « ermite » (21 élèves)	51
8.1.5	Analyse des hypothèses globales sur les tendances d'autorité les plus favorables aux apprentissages dans une situation donnée	52
8.2	Analyse sociogéographique des questionnaires élèves.....	53
8.2.1	Les sujets « social » (72).....	54
8.2.2	Les sujets « timoré » (12).....	55
8.2.3	Les sujets « intégré » (33)	56
8.2.4	Les sujets « ermite » (21)	58
8.2.5	Conclusion de cette analyse sociogéographique	59
8.3	Analyse des réponses des enseignants	60
8.3.1	Explication du questionnaire	60
8.3.2	Analyse de la conception de l'autorité par les enseignants	60
8.3.3	Autorité et catégories d'élèves	63
8.3.4	Autorité et catégories de situations d'apprentissage	65
8.3.5	Les liens entre l'autorité souhaitée par les élèves et celle préconisée par les enseignants selon les catégories d'élèves.....	66
8.3.6	Les liens entre l'autorité souhaitée par les élèves et celle préconisée par les enseignants selon les catégories de situations	68
8.3.7	Conclusion.....	69
9	DISCUSSION	70
9.1	Les « situations intermédiaires » non analysées.....	70
9.2	L'analyse statistique du questionnaire élève	70
9.3	L'approfondissement de l'analyse sociogéographique	71
10	CONCLUSION	72
11	PERSPECTIVES	73
12	BILIOGRAPHIE	74
13	ANNEXES	76

PREAMBULE

« Le verbe « réussir » dit mieux qu'aucun autre la finalité profonde de l'École : la réussite de tous les élèves. Cette réussite est le résultat de l'engagement conjoint des familles et des personnels du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, rassemblés autour d'une même aspiration : l'élévation générale du niveau et la justice sociale » (Blanquer J-M, Ministre de l'Éducation Nationale, Lettre de rentrée 2019 : une année scolaire sous le signe de la réussite, 2019). Cette idée de réussite de tous et de chacun, énoncé par le Ministre de l'Éducation Nationale, apparaît comme l'ambition première de la Nation. Monsieur Blanquer J-M (2019) associe à cette idée de « réussite de tous » les valeurs d'élévation générale et de justice sociale. L'enseignant, dans son contexte professionnel singulier, devient un acteur indispensable à la construction de ces ambitions. Il occupe une place privilégiée entre les savoirs dispensés et leur acquisition par les élèves. Dans cette volonté que tous réussissent, « de ne laisser personne au bord du chemin », l'enseignant en EPS doit s'adapter aux différents profils d'élèves et adopter une posture adéquate en fonction de ce qu'il pense être utile et ce que les élèves souhaitent. De ce fait, c'est le contrat didactique mis en place entre l'enseignant et l'élève, et plus spécifiquement la forme d'autorité exercée, qui peut alors garantir cette justice sociale dans la réussite. C'est ici que notre objet d'étude prend forme, autour du concept d'autorité, afin de mettre en lumière les catégories d'autorités les plus favorables aux apprentissages au regard d'élèves aux caractéristiques variées et de situations d'apprentissages différentes. La forme d'autorité exercée est selon nous un axe fort à questionner pour garantir la réussite de tous et de chacun.

Nous sommes deux enseignants stagiaires d'Éducation Physique et Sportive en deuxième année de Master MEEF 2nd degré à l'INSPÉ de Nantes. Dans le cadre de notre formation et des différents stages, nous avons pu rencontrer des enseignants d'EPS et des élèves aux caractéristiques variées. Ces expériences nous amènent à nous interroger sur l'impact que peut avoir l'autorité de l'enseignant sur les apprentissages des élèves. Nous avons constaté que les enseignants d'EPS emploient des approches très diverses en fonction du public accueilli dans l'établissement et plus particulièrement en EPS. Une donnée supplémentaire nous paraît importante à traiter afin de ne pas simplifier la relation enseignant-élève : les situations d'apprentissages. Dès lors, notre projet recherche repose sur un triptyque fondateur : l'autorité de l'enseignant, les élèves et les situations d'apprentissages.

1. INTRODUCTION

1.1 Objet du mémoire

Au cœur de notre projet de recherche se trouve le terme d'autorité. Elle est définie par Robbes B. (2016) comme étant « *la capacité d'intervenir ou d'agir efficacement sur la situation d'apprentissage, pour permettre une activité productive de l'élève* ». Avec cette définition nous apercevons que l'autorité de l'enseignant est étroitement liée à la situation d'apprentissage mais également à l'élève. C'est donc ce qui nous invite à travailler autour d'un triptyque : autorités, élèves et situations. Ce triptyque organise notre réflexion et nous permet ainsi de mettre en relation chacun de ses trois pôles. L'une des étapes fondamentales de notre mémoire est de définir plus finement les trois pôles de notre triptyque afin d'en dégager plusieurs catégories. Après avoir analysé les apports scientifiques en didactique et en pédagogie, nous nous attacherons à modéliser des relations entre les différentes catégories des trois pôles. L'enjeu est de formuler des hypothèses mettant en relations une catégorie d'autorité, une catégorie d'élève et une catégorie de situation, permettant un réel apprentissage. Nous confronterons ensuite cette approche théorique par une enquête de terrain. Finalement, notre question de réflexion est la suivante : comment une certaine catégorie d'autorité, véhiculée par un enseignant aux caractéristiques singulières, peut-être plus adéquate dans une situation donnée et avec une certaine catégorie d'élèves ?

1.2 Une orientation didactique

Nous conduisons notre projet selon une dimension didactique. Nous cherchons à comprendre quelles combinaisons entre autorités, élèves et situations, sont les plus efficaces aux apprentissages dans un contexte d'enseignement singulier. Hébrard A. (1986) définit la didactique comme étant l'« *étude des processus d'élaboration et d'acquisition (chez les élèves) et de transmission (chez l'enseignant) des savoirs et savoir-faire d'une discipline* ». Nous cherchons à identifier la catégorie d'autorité mise en place par l'enseignant. Nous détaillons quelles sont les stratégies les plus efficaces à mettre en œuvre pour permettre les « *processus d'élaboration et d'acquisition chez les élèves* ». Cependant, les trois pôles sont multifactoriels et l'approche didactique peut être insuffisante. C'est donc pour cela que pour le pôle des élèves nous apportons une approche sociologique qui questionne l'origine sociogéographique des élèves.

1.3 Présentation des caractéristiques des EPLE

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous souhaitons étudier différents contextes. Pour ce faire, nous décidons de travailler dans quatre collèges aux caractéristiques singulières, ce qui nous permet de diversifier nos approches et d'envisager une exploitation plus globale. Nous pouvons également comparer les établissements en identifiant des ressemblances et/ou des différences. Nous avons donc sélectionné quatre établissements en fonction de leurs caractéristiques.

Le collège Jean Lurçat est un collège appartenant à un Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcée (REP+). La mixité sociale est quasi inexistante et le quartier est marqué d'une très grande pauvreté. Les données d'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APEA) révèlent les catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents d'élèves avec environ 5% de cadres supérieurs et moyens, 11% d'employés et artisans, 80% ouvriers et inactifs.

Le collège François Rabelais est un collège urbain marqué par une mixité sociale. Malgré une sortie du collège de l'appellation Réseau d'Éducation Prioritaire (REP), nous observons encore une forte mixité sociale avec un tiers des parents d'élèves appartenant à des CSP défavorisée et habitant dans le quartier. Les autres élèves viennent des communes pavillonnaires aux CSP plus favorisées.

Le collège Frida Kahlo est un collège rural marqué par une mixité sociale. Les CSP des parents d'élèves révèlent 44% d'ouvriers ou d'inactifs, 21% d'employés, d'agriculteurs ou de commerçants, 17% de cadres moyens et 15% de cadres supérieurs ou enseignants.

Enfin, le collège Jean Rostand est un collège urbain marqué par des élèves issues de familles favorisées. Les CSP des parents d'élèves révèlent que 74% des élèves sont issus de CSP favorisées, et 26% des élèves issus de CSP défavorisées.

Une présentation plus détaillée de ces établissements est fournie en annexe (cf. annexe : tableau n°6, p.78).

1.4 Des classes de troisièmes mises à l'étude

Nous ciblons notre étude sur des classes de troisièmes afin de permettre l'homogénéisation des résultats et de faciliter des comparaisons entre des catégories. De plus, nous sommes conscients que l'autorité en classe est dépendante de l'âge des élèves. Cette tranche d'âge est un levier pour notre projet avec des élèves qui sont en pleine adolescence et en quête d'une identité propre et singulière. Cette période est parfois signe d'un rejet de l'autorité de l'adulte. Selon Drevillon (1979), cette phase est une « *phase de développement*

entre l'enfance et l'état adulte générant des transformations biologiques brusques et des modifications de l'identité ». Il est intéressant de voir comment se met en place l'autorité de l'enseignant avec des élèves parfois un peu plus contestataires.

2. DEFINITIONS

Il nous semble indispensable d'expliciter les trois termes caractérisant notre triptyque afin de mieux appréhender la globalité de notre projet de recherche.

2.1 Autorités

Le terme autorité est au cœur de notre recherche. Nous partons directement d'une définition de l'autorité en lien avec la pédagogie. L'autorité pédagogique est la « *capacité d'intervenir ou d'agir efficacement sur la situation d'apprentissage, pour permettre une activité productive de l'élève (...) Pour cela, l'autorité pédagogique ne peut être qu'une intervention associative entre l'élève et le savoir et c'est sur les modalités de ce rapprochement que les véritables compétences de l'enseignant se construisent.* » (Robbes B. 2016). L'élève est perçu comme une personne agissante prise en considération par l'enseignant pour l'aider efficacement dans sa réussite. Robbes B. met en avant la construction de véritables compétences pour l'enseignant afin de pouvoir conduire sa classe dans un climat propice aux apprentissages. L'autorité pédagogique est donc un processus long et continu qui se construit par l'enseignant et qui permet d'établir un rapport le plus effectif possible entre l'élève et le savoir. Pour Durkheim E. (1902), l'autorité est « *un moyen d'instaurer la discipline requise pour que le travail scolaire soit possible* ». Nous démontrerons dans notre étude que cette discipline peut varier d'un enseignant à l'autre, d'une situation à l'autre mais également d'un élève à l'autre.

Houssaye J. (1988) modélise le concept de pédagogie par un triangle avec à chaque point l'enseignant, l'élève et le savoir. Ces points sont reliés par des axes : l'axe « enseigner » entre le savoir et l'enseignant, l'axe « apprendre » entre le savoir et l'élève et enfin l'axe qui nous intéresse caractérisant l'autorité pédagogique, l'axe « former » entre l'enseignant et l'élève. Les travaux d'Allec S. et Jorro A. (2009) prennent comme appui ce triangle et montrent que « *Houssaye (1988) place l'autorité dans l'axe du « former », c'est-à-dire celui qui établit précisément une relation professeur - élèves et rend au savoir, la place du « mot pédagogique* ». ». Son choix montre l'importance de l'autorité dans la relation, c'est à dire le contrat didactique entre les élèves et l'enseignant, pour permettre l'acquisition des savoirs et des compétences fondamentales. Ainsi, nous identifions qu'un climat favorable aux apprentissages est dépendant d'une relation contractuelle entre deux formes d'autorité : celle exercée par l'enseignant et elle attendue par les élèves.

2.2 Situations

Pour définir la situation d'apprentissage, il est important de la situer au sein d'un contexte plus large, celui de la leçon d'EPS. En effet, nous pouvons voir la leçon d'EPS comme système avec de nombreuses sous-catégories qui s'emboîtent et elle est définie par des objectifs à atteindre. Dans une leçon, on trouve des tâches et pour Leplat J.(2000), la tâche est « *un but à atteindre dans des conditions déterminées* ». Ce but à atteindre vise à répondre à l'objectif global de la leçon. L'élève est amené à réaliser ces tâches et c'est ce qu'on appelle l'activité de l'élève. Pour Leplat J. (2000) l'activité est « *la réponse d'un sujet (ou agent) aux exigences d'une tâche* ». Pour résumer, nous avons donc en EPS, une leçon avec des objectifs précis, qui se met en œuvre au travers de tâches, dans lesquelles l'élève est invité à avoir une activité. Les situations d'apprentissage se trouvent entre la leçon et la tâche. En effet, la tâche a pour ambition de solliciter les ressources de l'élève en situation d'apprentissage de façon à ce qu'il atteigne un objectif visé. La situation est un système qui englobe la tâche et qui lui donne du sens. On peut donc trouver plusieurs tâches dans une situation. Une situation mobilise davantage de ressources qu'une tâche qui est-elle plus ciblée.

Les situations en EPS sont liées aux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) supports de l'enseignement de l'EPS. Ces activités sont didactisées en vue de proposer des situations développant des compétences, des connaissances et des attitudes. Rougier B. (2009) explique que les situations d'apprentissages sont en relation avec des objectifs fixés par l'enseignant et témoignent d'une certaine méthode pédagogique pour que les élèves apprennent. Nous voyons ici une première relation entre situations d'apprentissages et autorité, impactant la méthode pédagogique mise en place.

Astolfi J-P. (1992, p.141) souligne qu'une « *situation d'apprentissage véritable suppose, de manière simultanée et complémentaire, une certaine déstabilisation [...] en même temps qu'un point d'appui. [...]* ». Astolfi J-P. montre que pour apprendre les élèves doivent franchir un obstacle dont la difficulté est maîtrisée par l'enseignant. Cet obstacle ne doit pas être trop élevé en fonction du type d'élèves afin de ne pas les décourager. Une seconde relation est visible vis-à-vis de notre triptyque avec cette fois-ci l'élève et la situation. La situation doit être adaptée aux caractéristiques des élèves, voire de l'élève, afin qu'ils apprennent. Faerber R. (2004) ajoute qu'une « *situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances* ». L'enseignant conçoit une situation qui doit réunir les conditions essentielles

pour que les élèves apprennent. La situation est la rencontre entre l'élève et l'apprentissage. Elle se modélise en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

2.3 Élèves

L'élève est défini selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL, 2005) comme étant un « *enfant ou jeune qui reçoit l'enseignement d'un établissement scolaire ou d'une école spécialisée* ». Dans cette définition, l'élève est perçu comme un sujet passif. Nous tentons au travers de notre projet de recherche de nous dégager de ce concept d'élève passif et de porter notre regard sur le concept d'un élève plus actif voire acteur de ses apprentissages. Ces concepts renvoient à ce que Sirota R. (1993) appelle le « *métier d'élève* » : « *C'est un statut, une condition, caractérisée par l'exercice d'un rôle spécifique, que j'ai considéré comme un « métier »* » (Perrenoud P., 1996). Être un élève, c'est donc un métier qui comporte des droits et des devoirs. Il nous semble important de parler de ce métier d'élève dans notre mémoire. En effet, l'autorité dispensée est une rencontre entre l'enseignant, la situation et ce métier d'élève. Nous avons donc un lien à tirer entre le métier d'élève et ses apprentissages ; « *un bon élève est un élève qui fait bien ou très bien son métier, c'est-à-dire qui maîtrise à peu près les rituels, les règles* » (Perrenoud P., 1996). Les rituels et les règles renvoient à la présence de codes partagés avec l'enseignant dans une situation donnée. C'est l'enseignant qui institue un cadre d'apprentissage et c'est lui qui définit les limites et les règles à respecter pour que le climat soit favorable aux apprentissages. Nous percevons ici un lien très étroit entre l'autorité et l'élève.

L'élève en EPS est dans une posture très différente de celle qu'il a dans les autres disciplines. L'élève en EPS est un élève en mouvement dans un espace large. En classe, il est statique dans un espace réduit, « *les espaces de travail, par personne, sont les plus exigus qui soient : deux à trois mètres carrés par élève* » (Perrenoud P., 1996). Les règles que l'enseignant pose dans ses cours ne peuvent donc pas être les mêmes que celles dans les autres disciplines. Nous avons donc en EPS, la mise en place d'un autre métier d'élève car les situations bouleversent les codes, règles et rituels des autres disciplines. L'élève doit tout de même répondre aux exigences de l'établissement et d'un point de vue plus général à l'institution scolaire ce qui peut questionner son rapport à l'autorité.

3. PROBLEMATIQUE

L'autorité exercée par l'enseignant dans sa classe est une question vive qui anime de nombreux débats dans le champ de l'Éducation. De nombreux scientifiques et chercheurs mettent en avant le fait que nous sommes dans une période de « crise d'autorité ». Pour autant, l'autorité est le point central d'une relation entre l'enseignant et ses élèves et elle fonde le contrat didactique qui est au cœur des apprentissages. Nous nous focalisons sur cette relation enseignant / élève en prenant en compte les différents types de situations d'apprentissages auxquels les élèves peuvent être confrontés en EPS. Notre projet est d'identifier des relations propices aux apprentissages entre les pôles du triptyque suivant : autorité, élève et situation. Nous montrerons que l'autorité de l'enseignant est polymorphe. Elle diffère selon les situations, le profil des élèves et des enseignants. Notre analyse se portera d'une part sur une approche didactique en utilisant sur le cadre de la « théorie de l'action conjointe en didactique », et d'autre part au regard de contours plus sociologiques au travers de variables caractérisant les profils sociogéographiques des élèves. L'autorité de l'enseignant évolue au filtre des situations rencontrées et vécues au cours de la leçon, cœur de son métier. Notre recherche portera à la fois sur les formes d'autorités employés par l'enseignant et les formes d'autorités attendues par les élèves, qui doivent s'équilibrer dans le cadre d'une situation d'apprentissage donnée. Par une enquête de terrain, à la fois quantitative et qualitative appuyée sur des recherches scientifiques, nous montrerons quelles sont les catégories d'autorités sont plus propices aux apprentissages en fonction d'une catégorie d'élève et d'une catégorie de situation.

4. CADRE THEORIQUE

Dans le cadre de notre recherche en didactique, nous prenons comme point d'appui le cadre de la « théorie de l'action conjointe en didactique » (TACD). Nous nous appuyons sur trois auteurs afin de définir au mieux ce cadre théorique et de présenter ces avantages pour notre recherche. Les trois auteurs sont Sensevy G. (2007 et 2011), professeur de sciences de l'éducation qui a conçu et formalisé cette TACD, Cariou D. (*Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire*, 2013) et Cross D. (*Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant*, 2010), auteurs qui s'appuient sur la TACD pour mener des études en didactique.

Cariou D. (2013) utilise la TACD afin d'appréhender au mieux les échanges entre l'enseignant et ses élèves. L'auteur parle de transactions. L'action conjointe modélise une situation didactique comme un jeu au cours duquel des transactions se mettent en place. Elles permettent à l'enseignant de faire apprendre un savoir à des élèves. Ces transactions peuvent être abrodées comme un jeu coopératif où le professeur gagne s'il parvient à « *faire jouer ses élèves et à faire gagner ses élèves, c'est-à-dire s'il les conduit à développer d'eux-mêmes les stratégies gagnantes qui leur permettront d'apprendre un savoir* » (Sensevy G., 2011). Cette approche liée au jeu didactique permet de comprendre les phénomènes d'apprentissages des élèves en lien avec leurs caractéristiques, la catégorie d'autorité véhiculée par l'enseignant ainsi que la situation dans laquelle ils se trouvent.

La dimension du savoir et des apprentissages, associée à la situation, permet de dépasser cette simple dialectique enseignant / élèves. La TACD met en avant l'importance du milieu correspondant aux différentes situations auxquelles les élèves vont se confronter en EPS. L'autorité de l'enseignant induit la mise en place de stratégies d'apprentissages selon une situation donnée. Dans ce jeu coopératif, Sensevy G. (2007) dit que « *A ne peut prétendre gagner sans B, B ne peut prétendre gagner sans A* ». Il y a donc une relation contractuelle qui se met en place (A étant l'élève et B l'enseignant). L'auteur ajoute que cette relation de réciprocité s'appuie sur des attentes implicites de l'enseignant envers ses élèves ; « *B possède les informations nécessaires à la production des stratégies gagnantes dont A doit témoigner la maîtrise. Toutefois, il ne peut en aucun cas les communiquer directement en A* ».

Sensevy G. (2007) ajoute que « *la situation se complexifie du fait que c'est le joueur B qui est en général "juge et partie" dans le jeu didactique. Il doit en effet permettre à A, de façon nécessairement indirecte, de produire les stratégies gagnantes, mais c'est aussi lui qui*

reconnait ou non comme telles ces stratégies. ». Ces différentes stratégies vont se mettre en place selon les attentes de l'enseignant et dépendre de la situation. La TACD met sous le terme de milieu les différentes situations d'apprentissages. Il s'agit maintenant de définir plus précisément les termes de contrat et de milieu, caractéristiques de la TACD, que nous déploierons tout au long de notre recherche.

Nous retrouvons dans les travaux de Cariou D. (2013) ce lien entre le contrat didactique et le milieu ; *« le jeu d'apprentissage produit / s'insère en effet dans une dialectique du contrat et du milieu »*. Cette dialectique nous paraît centrale en EPS pour que les élèves apprennent. Le contrat didactique est *« un système d'habitudes implicites instituées dans la classe qui engendrent des attentes réciproques entre le professeur et les élèves à propos du savoir et qui permettent aux élèves d'affronter une situation d'apprentissage nouvelle »* (Brousseau G., 1998). Le rôle de l'élève est de trouver / décoder les intentions de l'enseignant qui les guident vers de nouveaux apprentissages. L'enseignant conduit ses élèves, par l'intermédiaire d'une situation donnée, à construire de nouvelles stratégies d'apprentissage. Nous retrouvons ici l'importance de la situation dans le triptyque énoncé dans notre problématique : autorités, élèves et situations. Le contrat didactique peut différer d'une situation à une autre et impacter très largement les apprentissages de élèves. Cross D. (2010) montre dans son étude que *« ces jeux d'apprentissage se distinguent les uns des autres par le contrat didactique en jeu ainsi que par le milieu »*. Ces jeux d'apprentissages sont ce que nous allons modéliser au cours de notre analyse en présentant les plus favorables en fonction de la situation, du type d'élève et de l'autorité de l'enseignant.

Le milieu *« est ce avec quoi l'élève interagit pour apprendre par la mobilisation des règles stratégiques du jeu. Il actualise un ensemble de règles, de savoir déjà acquis, d'objet matériel mais aussi de savoirs nouveaux à acquérir »* (Cariou D., 2013). Le milieu est à la fois l'environnement du jeu d'apprentissage mais aussi l'obstacle qui se trouve entre l'enseignant et les élèves. L'apprentissage est donc dépendant du milieu. C'est l'enseignant qui laisse avec plus ou moins de liberté les élèves explorer le milieu.

Finalement, comme l'évoque Cariou D. dans le bilan de son étude, le but de l'enseignant, pour que tous les élèves apprennent dans une situation donnée, est de construire un contrat didactique adéquat au milieu afin de doter *« les élèves des systèmes de règles définitives et de règles stratégiques qui leur permettraient de comprendre « à quoi l'on joue » en classe (...) et ainsi d'y « faire ce qu'il y a à faire » »*.

La TACD nous permet d'envisager l'apprentissage des élèves selon deux variables : d'une part le contrat didactique, qui regroupe l'enseignant et l'élève, d'autre part le milieu, correspondant aux différents types de situations. La TACD se détache d'une idée utopique de l'apprentissage où l'enseignant dispense le savoir et l'élève apprend. Le terme d'action conjointe envisage l'apprentissage comme une relation de réciprocité entre enseignant et élèves laquelle vient s'interférer une situation. Sans l'enseignant l'élève ne peut pas apprendre et inversement. De plus, cette approche met en avant le milieu. Le milieu est à prendre en considération dans notre recherche et nous apparaît comme une variable permettant l'élaboration de notre triptyque.

5. CATEGORISATIONS

5.1 Catégorisation des autorités

5.1.1 Méthode de catégorisation des autorités

Dans un premier temps, nous faisons un état des recherches actuelles sur le concept d'autorité en pédagogie. Nous analysons différentes catégorisations existantes en en tirant les traits caractéristiques autour d'avantages et d'inconvénients servant notre projet de recherche. Dans un deuxième temps, nous croisons les différentes catégorisations que nous avons énoncées pour en extraire des lignes directrices communes nous permettant de construire notre propre catégorisation.

Toutefois, avant de démarrer notre travail de catégorisation, nous ciblons notre propos avec les travaux de Prairat E. (2003). Ce professeur des Sciences de l'Éducation a étudié les thèmes associés à l'autorité et distingue le « *potestas* » de « *l'auctoritas* ». Le « *potestas* » se caractérise par le pouvoir donné par l'institution. Pour l'enseignant c'est le pouvoir que lui a transmis l'institution scolaire. L'« *auctoritas* » est « *l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte, elle recommande plus qu'elle ne commande* ». Nous focalisons notre travail autour de « *auctoritas* ».

5.1.2 Analyse des recherches actuelles

Nous sélectionnons les travaux d'Allec S. et Jorro A. (2009) comme point de départ dans l'élaboration de notre catégorisation. Ces auteurs identifient trois formes d'autorités autour de trois verbes d'action : faire preuve d'autorité, avoir de l'autorité et faire autorité. Nous présentons et étayons ces trois formes en correspondance avec les travaux menés dans de l'académie de Nantes (*Les cahiers EPS* n° 38 - juin 2008) qui expliquent pour chacune de ces formes d'autorité ce qui est négociable pour les élèves mais également ce qui ne l'est pas.

Les auteurs identifient une première forme d'autorité qu'ils nomment : « faire preuve d'autorité ». « Faire preuve d'autorité » constitue le rappel à la règle ainsi que l'utilisation de mise en garde ou de sanction. L'enseignant occupe la place d'un superviseur. C'est l'image de « l'arbitre ». Pour les auteurs, cette forme d'autorité implique « *la notion de respect mutuel entre l'adulte et l'enfant et l'apprentissage de règles de fonctionnement en groupe pour pouvoir mettre en œuvre un contexte de travail favorable aux apprentissages* ». Ce qui est

négociable, c'est la mise en œuvre adaptée de certains rôles, des droits et des devoirs de chacun. En revanche, ce qui n'est pas négociable c'est le statut de l'enseignant. Une des ambitions fortes est de respecter et faire respecter les règles dans la classe. Nous observons ici que l'enseignant fait preuve d'autorité par sa posture ferme. Il est le détenteur du savoir au dépend d'une autonomie des élèves dans leurs apprentissages.

La seconde forme d'autorité présentée par les auteurs est « avoir de l'autorité ». C'est être dans la capacité de faire agir autrui vers l'objectif souhaité. La personne n'impose rien mais incite à l'action. Allec S. et Jorro A. disent qu'il « *s'agit d'organiser le groupe, de le mettre en marche* », *de lui donner envie de faire. Avoir de l'autorité c'est donc créer une émulation positive autour de soi* ». C'est l'image du « leader ». Ce qui est négociable, ce sont les codes de prise de parole et d'écoute, le dialogue et l'échange, les phases d'interventions (avant, pendant, après l'action), la reformulation des consignes, la répétition des explications et la remise en question pour plus d'efficacité. En revanche, ce qui n'est pas négociable, c'est l'écoute des autres et respect mutuel. L'enseignant occupe ici une place de guide et interagit avec les élèves en incitant à l'action. Nous observons une forme de coopération entre l'enseignant et l'élève afin que ce dernier puisse s'engager dans un chemin d'apprentissage singulier.

Enfin, la dernière forme d'autorité présentée par les auteurs est « faire autorité ». Elle signifie être écouté, être apprécié et surtout être reconnu pour la qualité de son savoir. L'enseignant est perçu comme un référent qui dirige et oriente les élèves. Allec S. et Jorro A. disent que « *l'agent qui fait autorité provoque l'attraction et la motivation. La personne séduit par ses compétences* ». C'est l'image de « l'expert ». Ce qui est négociable, c'est la relation à établir entre l'enseignant et l'élève, la participation et la coopération des élèves à la mise en place des règles de vie en classe, les modalités d'utilisation des savoirs et la valorisation du travail et la gestion du positif. En revanche, ce qui n'est pas négociable, ce sont les règles de l'école, le respect, l'égalité et l'équité entre les élèves, tout en acceptant la diversité des cultures, des capacités physiques et des besoins. Nous observons ici un enseignant qui agit peu mais la qualité de ses interventions accompagne les élèves avec plus d'autonomie. Nous lisons au travers cette forme d'autorité la présence d'une réelle confiance dans le contrat didactique.

Dans cette catégorisation proposée par Allec S. et Jorro A., l'autorité est limitée à l'activité de l'enseignant. Toutefois, elle est perçue comme un système évolutif, c'est un axe d'analyse que nous gardons puisque nous sommes conscients que l'autorité de l'enseignant

évolue au regard des situations d'apprentissages et en corrélation avec les profils des élèves. C'est un système avec des droits et des devoirs qui peuvent se modifier au fil de l'action. C'est ce que nous avons développé en reprenant « ce qui est négociable » et de « ce qui n'est pas négociable ». Afin de faire évoluer notre réflexion, nous partons sur une approche plus globale de l'autorité en questionnant le rapport entre l'autorité et l'éducation de l'élève.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur la catégorisation de Robbes B. (2007), qui détermine trois types d'autorité et qui prend davantage en compte l'élève.

La première forme d'autorité mise en avant par Robbes B. est « l'autorité autoritariste ». C'est une autorité dont « *le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle* ». La fonction statutaire renvoie à la « *potestas* » de Prairat E. (2003). Nous sommes face à une autorité où l'enseignant est seul maître à bord. Le terme de domination employé par Robbes B. témoigne d'un élève qui subit un enseignement ; « *en l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet* ». Nous sommes face à un enseignant qui dirige les apprentissages. L'élève a très peu de liberté.

La deuxième forme d'autorité présentée est « l'autorité évacuée ». Elle est définie comme étant « *la tendance au refus, à l'exclusion de l'idée d'autorité et de son exercice, justifié par son caractère illégitime et anti-éducatif* ». L'autorité se présente sous une forme rejetée par l'élève. Celui-ci ne veut pas de la domination d'un tiers. « L'autorité évacuée » est vue par Robbes B. comme étant une crise de l'autorité mais également une crise du sens pour l'élève. Le besoin de liberté prévaut sur une forme de dirigisme.

La troisième forme d'autorité mise en avant par Robbes B. est « l'autorité éducative ». L'auteur la définit comme étant « *une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur (...) manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la violence une reconnaissance* ». Nous avons dans cette « autorité éducative » la recherche d'une reconnaissance. Durkheim E. (1902) nous parle de celle-ci dans ses travaux : « *par autorité, il faut entendre l'ascendant qu'exerce sur nous toute puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous* ». L'apprentissage est dispensé par l'enseignant mais n'est réalisable qu'avec le consentement de l'élève, c'est donc pour cela que l'influence de l'enseignant est primordiale. Cependant, il est précisé que c'est une relation asymétrique, où l'enseignant est tout de même « au-dessus » de l'élève.

Cette catégorisation de Robbes B. (2007) nous apporte des précisions quant à la place de l'élève au sein de cette autorité. D'une place de dominé à une place d'acteur dans son apprentissage, l'élève est perçu comme un élément clef dans la relation didactique. C'est ce qui semble être un peu oublié dans la catégorisation Allec S. et Jorro A.

5.1.3 Proposition de catégorisation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons besoin de définir nos propres catégories d'autorités. Nous prenons en compte deux variables : d'une part l'enseignant, en fonction de ce qu'il impose dans la classe, son activité au sein de celle-ci, et d'autre part l'élève et en particulier son degré de liberté au sein de la classe. Ces deux variables vont constituer deux pôles d'un continuum et en variant le curseur sur ce continuum nous pouvons définir trois formes d'autorités : l'autorité dirigiste, l'autorité coopérative et l'autorité libertaire.

5.1.3.1 Autorité dirigiste

L'autorité dirigiste est une autorité qui se situe au niveau du pôle de l'enseignant et très éloigné du pôle de l'élève. Elle est caractérisée par un enseignant qui veut tout maîtriser et pour qui l'ordre et la discipline permettent les apprentissages. Le degré de liberté de l'élève est ainsi très limité. En effet, l'élève est invité à se mouvoir et à apprendre dans un espace très normé et très strict. Quand un élève sort de ce cadre, il est directement soumis à une régulation ou une sanction. L'enseignant dispense les savoirs et sans ses interventions l'élève ne peut pas apprendre. La réussite de l'élève dépend de la qualité de l'intervention de l'enseignant.

5.1.3.2 Autorité coopérative

L'autorité coopérative est une autorité qui se situe à égale distance du pôle de l'enseignant et de l'élève. Cette autorité est construite sur un cadre plus souple. Elle cherche à augmenter l'action des élèves et leurs espaces de décision tout en plaçant des lignes strictes qui délimitent un cadre. Nous avons employé le terme de coopératif car c'est un apprentissage simultané entre l'enseignant et l'élève. C'est seulement par leur coopération que les apprentissages sont permis. C'est dans cette autorité que des espaces de discussion peuvent être mis en place notamment en début d'année pour dégager le cadre de la classe qui, se construit ensemble dans l'optique de pouvoir plus facilement fonctionner car les deux parties l'ont accepté. L'enseignant occupe une place de guide laissant une autonomie contrôlée à ses élèves. La réussite de l'élève est envisagée par ce lien de complémentarité enseignant - élève.

5.1.3.3 Autorité libertaire

L'autorité libertaire est une autorité qui se place au niveau du pôle de l'élève et à l'opposé du pôle de l'enseignant. C'est ainsi l'inverse de « l'autorité dirigiste ». La liberté de l'élève est ici prépondérante. L'enseignant choisit de laisser les élèves construire leur propre cadre ou du moins agir dans la classe avec un degré de liberté très important. C'est une autorité où l'expérimentation de l'élève est au cœur de l'apprentissage et où l'action de l'enseignant est très limitée. Il régit le cadre seulement dans une optique de sécurité. C'est la découverte qui permet la réussite de l'élève.

Nous pouvons penser que notre catégorisation se rapproche de celle de Robbes B. (2007). Cependant, elle ne met pas en avant une seule autorité mais définit bien les trois autorités comme étant susceptibles d'agir efficacement sur l'apprentissage des élèves contrairement aux travaux de Robbes B. qui définissent « l'autorité éducative » comme la plus favorable. Par ailleurs, notre catégorisation interroge l'action de l'enseignant, en reprenant les travaux d'Allec S. et Jorro A. (2003), comme celui de l'élève. L'intérêt est d'interroger l'autorité en prenant en compte l'enseignant et l'élève afin de mieux appréhender le contrat didactique mis en place.

5.2 Catégorisation des situations en EPS

5.2.1 Méthode de catégorisation des situations

En nous appuyant sur des cours magistraux de notre formation universitaire dispensés par Testevuide S. (2019), nous déclinons les différentes familles d'activités afin d'en dégager des traits caractéristiques. Ces familles, divisées selon leur appartenance à une approche plutôt morphocinétique ou topocinétique, sont analysées au travers du cadre proposé par Testevuide S. (2009). Il propose dans un chapitre destiné à l'étude du mouvement « *un modèle pragmatique de la motricité s'appuyant sur divers travaux scientifiques mais également sur une longue pratique d'observation et d'analyse des comportements d'élèves ou d'étudiants face à diverses tâches motrices en situation d'apprentissage* ». Il met en avant différents paramètres permettant de décrire une situation motrice impactant les apprentissages. Son propos se centre exclusivement sur un aspect moteur, mettant de côté l'incidence des interactions sociales, dans une situation donnée. C'est une des limites à son modèle dans l'élaboration d'une catégorisation des situations. Nous tentons de la dépasser en

imaginant les situations d'un point de vue moteur mais aussi méthodologiques et sociales. Pour ce faire, nous catégorisons les situations non pas par activités mais en les regroupant selon leurs traits caractéristiques correspondant entre autres aux paramètres présentés par Testvuide S. ; qui sont les suivants : la temporalité du mouvement, le référentiel, la coordination et l'affectivité. La temporalité correspond aux « *temps « ouverts » dans l'habilité (boucle ouverte ou boucle fermée) pour accéder et utiliser les traces perceptives au cours de l'action* ». Le référentiel est l'ensemble « *des types de référentiels mobilisés pour organiser une cohérence entre les différentes actions segmentaires et perceptions* ». La coordination est à envisager selon « *le niveau de dissociation segmentaire exigé pour réaliser les coordinations souhaitées* ». Enfin, l'affectivité est une dimension qui a des conséquences « *sur la régulation tonique pendant la réalisation du mouvement* ».

5.2.2 Analyse des recherches actuelles

Testevuide S. (2019) dégage huit familles d'activités en s'appuyant sur son expertise ainsi que sur les travaux d'auteurs et de didacticiens que nous présenterons au fur et à mesure de l'analyse. Nous classons ces familles selon deux approches correspondant à deux grands types de situations motrices : les situations de l'ordre de la topocinèse (orienter vers le monde) et les situations de l'ordre de la morphocinèse (orienter vers soi).

Testevuide S. identifie cinq familles d'activités appartenant aux activités morphocinétiques : les activités de locomotions aquatiques, les activités athlétiques (Dhellemmes R.), les activités gymniques individuelles et collectives, les activités de représentation corporelle artistique (Tribalat T.) et les activités d'intervention sur soi par des actions physiques (Dhellemmes R.). Parmi l'ensemble de ces activités, nous dégagons des différences et similitudes selon les quatre paramètres d'analyse de Testevuide S. Nous remarquons que la temporalité du mouvement est variable selon les activités. Elle est soit en boucle ouverte, c'est-à-dire que les feedbacks se font pendant l'action, soit en boucle fermée, c'est-à-dire que les feedbacks se font après l'action. Concernant le référentiel, il y a des activités où celui-ci est peu bouleversé et d'autres où il l'est grandement. En effet, pour certaines d'entre elles, nous observons un conflit avec le référentiel de terrien, induisant des processus de rééquilibration et une adaptation de la prise d'information. Les coordinations varient avec des transformations majeures pour les activités de milieu aquatique ; avec des coordinations fines et technicistes pour être efficace et performer pour les activités athlétiques ; avec des coordinations très codées et réglementées pour les activités gymniques ;

avec des coordinations non codées, fines et expressives pour les activités d'expression ; et avec coordinations simples ou complexes au regard du projet d'action pour les activités d'intervention sur soi. Enfin le versant de l'affectivité est plus ou moins impacté selon les activités et les situations d'apprentissages : appréhension du milieu aquatique, comparaison sociale, peur d'être jugé, atteindre son objectif personnel.

Testevuide S. identifie trois familles d'activités appartenant aux activités topocinétiques : les activités de locomotion en milieu incertain, inhabituel et naturel (S. Testevuide), les activités d'opposition en coopération collective (Portes M.) et les activités d'affrontement duel, médiée par l'envoi d'un objet (Testevuide S. et Dhellemmes R.). Nous dégagons des différences et similitudes selon les quatre paramètres d'analyse de Testevuide S. Nous remarquons que la temporalité du mouvement varie selon les activités. Elle est soit en boucle ouverte, c'est-à-dire que les feedbacks se font pendant l'action, soit en boucle fermée, c'est-à-dire que les feedbacks se font après l'action. Concernant le référentiel, pour certaines activités, nous observons un conflit avec le référentiel de terrien, induisant des adaptations de la motricité. Les coordinations varient avec une dissociation segmentaire / régulation des informations imaginées et réelles pour les activités de locomotion en milieu incertain ; et avec une combinaison d'habiletés fines et complexes au service de projets tactiques et stratégiques pour les activités d'opposition en coopération collective et de d'affrontement duel médiée par l'envoi d'un objet. Enfin, le versant de l'affectivité est plus ou moins impacté selon les activités et les situations d'apprentissages : appréhender le milieu, dépasser la subjectivité du risque, s'engager avec autrui et accepter le résultat.

Par l'intermédiaire des travaux de Testevuide S. et auteurs associés, nous nous apercevons qu'ils existent des similitudes dans ces activités impactant les situations d'apprentissages associées. Nous notons l'existence de situations où la maîtrise d'habiletés fines est privilégiée à l'apprentissage d'habiletés plus complexes mises au service d'un projet tactique. Nous observons une nette différence entre des situations d'apprentissages où le retour immédiat sur l'action est nécessaire pour apprendre et celles où la régulation peut se faire bien après l'action en étant conscientisée par l'élève. Nous différencions d'une part des situations avec un fort degré affectif et d'autre part des situations où le référentiel impacte la sécurité des élèves et nécessite de présenter et maîtriser différents protocoles.

5.2.3 Proposition de catégorisation

Après cette description scientifique des différentes situations et pour la suite de notre travail de recherche, nous devons définir des catégories de situations. Pour cela, nous croisons les paramètres proposés par Testevuide S. et les huit familles d'activités. Cette analyse multifactorielle met en évidence des tendances et des regroupements qui nous permettent de définir cinq catégories de situation : les situations ouvertes, les situations fermées, les situations intermédiaires, les situations affectives et les situations sécuritaires. Nous présentons en annexe cette analyse multifactorielle et les croisements réalisés (cf. annexe : tableau n°7, p.79).

5.2.3.1 Les situations ouvertes

Les situations ouvertes sont des situations que l'on retrouve dans de nombreuses activités et où les solutions pour répondre aux problèmes rencontrés par les élèves sont multiples. Il existe différents chemins d'apprentissages pour réussir la tâche correspondant à une situation donnée. Ce sont des situations qui font appel à des ressources motrices mais aussi méthodologiques et sociales. Elles correspondent plus largement à de la topocinèse. La temporalité du mouvement est caractérisée par une régulation en boucle ouverte.

5.2.3.2 Les situations fermées

Les situations fermées correspondent à l'apprentissage d'habileté fine et technique. L'apprentissage est induit par la répétition d'un geste normé. Les ressources motrices sont davantage sollicitées par rapport aux autres ressources. Les coordinations types sont répétées et font souvent référence à un modèle réglementé. Ces situations sont très largement représentées par les activités morphocinétiques mais sont aussi présentes dans des activités topocinétiques afin d'enrichir le répertoire de l'élève. La temporalité du mouvement est caractérisée par une régulation en boucle fermée avec un référentiel contenant peu d'informations.

5.2.3.3 Les situations intermédiaires

Les situations intermédiaires sont un compromis entre les situations ouvertes et les situations fermées. Elles correspondent à l'apprentissage d'habiletés dans un milieu riche où les possibilités sont multiples. Elles renvoient aussi bien à des activités dites topocinétiques et morphocinétiques.

5.2.3.4 Les situations sécuritaires

Les situations sécuritaires renvoient à des situations où les règles de sécurité sont prégnantes. Nous retrouvons ici les situations où le référentiel de terrain est très largement mis à l'épreuve avec des bouleversements de la motricité. L'impact du niveau d'affectivité est conséquent. Elles peuvent être liées à des tâches avec régulation en boucle ouverte ou boucle fermée.

5.2.3.5 Les situations affectives

Les situations affectives correspondent elles aussi à un changement de référentiel mais peuvent également être liées à la comparaison sociale. Elles renvoient au paramètre de l'affectivité dans le cadre de Testevuide S. (2009). Elles sont prégnantes dans toutes les activités et font souvent référence à une nouvelle situation pour les élèves où le questionnement de la réussite est mise à l'épreuve.

Ainsi, par l'étude des travaux de Testevuide S. (2009 et 2019) nous modélisons une catégorisation des situations d'apprentissages au regard d'aspect moteurs, méthodologiques et sociaux. Ces situations composant le parcours de formation de l'élève vont impacter l'autorité de l'enseignant de façon à favoriser les apprentissages de tous et chacun.

5.3 Catégorisation des élèves en EPS

5.3.1 Méthode de catégorisation des élèves

Dans cette partie nous questionnons le pôle de l'élève. Dans un premier temps nous présentons les catégorisations du concept d'élève déjà existantes et qui nous semble pertinentes. Dans un second temps, nous nous servons de cette analyse pour proposer notre propre catégorisation.

5.3.2 Analyse des recherches actuelles

Une étude empirique a été menée en 1981 et en 1986 par Hofer M. qui s'est intéressé à caractériser les élèves selon la perception des enseignants. Parmi les variables à l'étude, il y a celle de l'attitude que l'élève face à l'école. Les résultats ont permis de définir cinq groupes types d'élèves.

1. Des élèves obtenant de bons résultats, qui sont intelligents, actifs et sérieux.

2. Des élèves obtenant également de bons résultats, disciplinés et qui font preuve de retenue sociale, plus calmes et sensibles que le précédent groupe.
3. Des élèves dont les résultats sont moyens, qui sont considérés comme timides et calmes mais qui sont appliqués dans le travail et cherchent à faire des efforts.
4. Des élèves ayant une mauvaise relation avec le travail, mais une haute activité sociale notamment avec les autres élèves.
5. Des élèves peu intéressés par le travail scolaire, avec des faibles résultats témoignant d'une absence d'ambition, et ayant une faible activité sociale.

Dans cette catégorisation de Hofer M., l'élève est vu dans sa dimension scolaire et sociale. La dimension sociologique est peu prise en compte. Cependant, elle nous permet de catégoriser les élèves selon leur rapport aux savoirs. Cette étude interroge également l'ambition des élèves. Ce point présente une ouverture vers d'autres formes de catégorisation. Nous avons donc ici la description de cinq types d'élèves qui évoluent au sein de l'institution scolaire en prenant en compte les variables de l'ambition, de l'intelligence, de la motivation et du travail.

Nous prenons appui sur une seconde catégorisation avec les travaux de Witkin H. (1978) et de Huteau M. (1985) qui définissent deux profils d'apprenants.

Un premier profil nommé « *les dépendants du champ* » regroupe des élèves qui accordent leur confiance à des informations extérieures. Nous déduisons qu'elles correspondent notamment à ce que l'enseignant va transmettre à l'élève. En effet, pour ce profil d'élève, le contexte social et affectif de l'apprentissage est primordial. Le rapport avec l'extérieur est positif. Ils sont ouverts à la découverte et réceptifs de ce que l'on peut leur transmettre. Il faut donc que le contexte social et affectif permette aux élèves de se sentir suffisamment en confiance pour encourager leur réceptivité et leurs apprentissages.

Le second profil nommé « *les indépendants du champ* » regroupe des élèves qui ne sont pas ouverts à l'extérieur, c'est-à-dire qu'ils ont plutôt tendance à faire confiance à leurs repères personnels et ce qu'ils connaissent déjà. Ce second profil est donc peu impacté par le contexte social et affectif de l'apprentissage puisque celui-ci n'influe que très peu voire pas du tout sur leurs apprentissages.

Cette deuxième catégorisation, proposée par Witkin H. (1978) et de Huteau M. (1985), nous permet de faire des liens directs avec notre triptyque. En effet, cette catégorisation est

fortement liée à la situation et à ce qu'offre l'environnement. Elle nous permet de définir les élèves selon leur rapport aux autres et leur rapport à soi. Toutefois, nous sommes face à une catégorisation clairement centrée sur l'environnement extérieur. Il nous semble également intéressant de prendre appui sur une catégorisation liée l'identité de l'élève en EPS.

Michel J-F. (2005) propose une catégorisation de l'élève dans ses apprentissages. Pour lui, l'apprenant est l'élève qui est en train d'apprendre ou du moins de s'engager dans un processus d'apprentissage. Il caractérise sept profils différents :

1. Le « perfectionniste » est un élève qui veut prendre son temps pour faire les choses correctement, avec une volonté de bien faire.
2. L' « intellectuel » : est un élève qui aime apprendre mais qui est plutôt de nature discrète et introvertie.
3. Le « rebelle » : c'est un élève qui évite de montrer des signes de faiblesse. Il est orienté vers de la confrontation, que ce soit avec les autres élèves ou envers l'enseignant.
4. Le « dynamique » : c'est un élève qui apprécie être en action. Quand il est motivé, il réussit les tâches proposées. Il arrive facilement à se débrouiller seul.
5. L' « aimable » : il travaille non pas pour lui mais principalement pour faire plaisir à autrui. C'est un élève qui a besoin de beaucoup de reconnaissance, d'attention de la part des autres.
6. L' « émotionnel » : c'est un élève qui cherche à se différencier des autres. Il est dans un esprit plutôt créatif. Ce sont ses émotions qui guident ses actions.
7. L' « enthousiaste » : c'est un élève joyeux, qui a beaucoup d'entrain. Il positive énormément mais l'ordre et la discipline peuvent le frustrer.

Dans ce travail de recherche, il semble important de souligner différents points saillants qui vont nous permettre de construire un cadre d'analyse pertinent de l'élève : rapport à l'École, rapport aux savoirs, rapport aux autres, rapport à l'environnement et rapport à soi.

5.3.3 Proposition de catégorisation

Les catégorisations proposées par les auteurs s'orientent selon cinq focales : le rapport à l'École et aux savoirs, le rapport à l'environnement et aux autres, le rapport à l'identité de l'élève (rapport à soi). Pour la suite de notre travail nous recherchons une approche complète qui permet d'appréhender les élèves dans leur globalité. Pour construire notre propre

catégorisation, nous avons regroupé les cinq focales en trois groupes. Premièrement, nous avons pris comme point d'appui un rapport aux savoirs et à l'École. Il s'agit de montrer comment l'élève se positionne vis-à-vis du travail scolaire, notamment en lien avec les attentes de l'institution scolaire. Nous différencions rapport aux savoirs et rapport à l'École dans le sens que la réussite n'induit pas obligatoirement le goût pour l'École et inversement. Deuxièmement, nous nous sommes intéressés au rapport à l'environnement et aux autres, qu'il soit matériel ou bien humain. Il questionne donc la dimension sociale de l'élève, sa volonté ou non d'interagir avec le milieu dans lequel il se trouve. Troisièmement, nous mettons en avant un rapport à soi. Cette variable interroge l'identité de l'élève en EPS. Nous avons mené une analyse multifactorielle basée sur les trois groupes définis ci-dessus et les catégorisations des auteurs. Cette analyse est détaillée en annexe (cf. annexe : tableau n°8, p.80). A l'issue de cette analyse, nous définissons quatre catégories d'élèves : « l'intégré », « le timoré », « le social » et « l'ermite ».

5.3.3.1 L'élève « intégré »

L'« intégré » est un élève qui a un rapport positif à soi, aux autres et aux savoirs. Nous le qualifions d'« intégré » puisqu'il cherche à s'insérer dans les différents rapports présentés précédemment. Il est ouvert aux autres et à l'environnement extérieur. C'est un élève qui a besoin de reconnaissance. Il a avec un rapport positif au travail. Il cherche à comprendre et il est dans une démarche d'apprentissage. Il est de nature joviale et est intégré dans le groupe classe en entretenant de bonnes relations sociales. Il aime l'École et est en réussite.

5.3.3.2 L'élève « timoré »

Le « timoré » est un élève qui, lui aussi, a un besoin de reconnaissance. Son rapport au travail est encore plus positif, le travail l'intéresse réellement avec des facilités de compréhension et d'analyse. Cependant il est réservé et peu intégré voire même pas intéressé par la dimension sociale du groupe classe. Cet élève fonctionne sans les autres élèves mais il est toujours ouvert aux enseignants et à l'environnement d'apprentissage.

5.3.3.3 L'élève « social »

Le « social » est en quelque sorte l'opposé du timoré. Pour lui, le travail scolaire est perçu comme une corvée. Malgré ce rapport négatif à l'École, c'est un élève qui est ouvert à l'enseignant et à son environnement. Il ne cherche pas à entrer en conflit avec son entourage. Cet élève est quelqu'un de joyeux et bien intégré dans la sphère sociale de la classe. Le

« social » peut avoir des difficultés d'apprentissage sans pour autant avoir un rapport négatif aux savoirs.

5.3.3.4 L'élève « ermite »

« L'ermite » est l'opposé de l'intégré. C'est un élève qui est dans un rapport conflictuel aux autres et à son environnement. Il fonctionne seul et qui par conséquent a du mal à se conformer aux attentes du système scolaire. Il entretient un rapport négatif aux savoirs et au travail. Il n'a pas confiance en lui.

6 HYPOTHESES

Nous présentons dans cette partie les hypothèses que nous émettons suite à l'élaboration des différentes catégories de notre triptyque. Nous mettons en avant les relations qu'entretiennent les différentes catégories d'élèves avec l'autorité de l'enseignant et en fonction des situations d'apprentissages. Nous tentons de proposer une lecture fine des catégories d'élèves au travers des relations énoncées précédemment mais nous nous attachons aussi à dégager des similitudes entre les catégories au travers d'hypothèses plus englobantes.

6.1 Des hypothèses en fonction des catégories d'élèves

6.1.1 L'élève « social » : une dominante coopérative avec des tendances libertaire et dirigiste

Cet élève a un rapport négatif à l'École mais entretient un rapport médian voir positif avec le savoir. Il n'est pas en échec et est capable d'entretenir de bonnes relations avec l'enseignant. L'une des catégories d'autorité envisagée pour le « social » est l'autorité libertaire. En effet, ce type d'élève a besoin d'avoir un degré de liberté, d'une part pour trouver une certaine forme de motivation et d'autre part pour maintenir sa place dans la sphère sociale de la classe. Nous pensons que l'autorité dirigiste n'est pas la plus favorable pour lui puisqu'il a tendance à privilégier les interactions avec le groupe classe et moins avec l'enseignant. L'autorité dirigiste est tout de même souhaitée dans les situations fermées car même si le « social » n'aime pas l'École, il sait que l'enseignant peut l'aider à réussir et donc à préserver son statut social dans la classe. L'autorité coopérative est aussi favorable pour lui et nous l'envisageons dans trois types de situations pour l'élève « social » : les situations intermédiaires, sécuritaires et affectives. En effet, l'élève « social » sait que dans ce genre de situation, le nombre de solutions pour réussir est faible. Il ne peut pas tout faire tout seul. C'est donc un consensus qui est recherché dans ces situations entre les règles de l'enseignant qui permettent la réussite et un certain degré de liberté. Pour l'autorité libertaire, elle nous semble privilégiée par l'élève « social » dans les situations ouvertes car il sait que l'apport de l'enseignant n'est pas obligatoire pour réussir, il va donc vouloir utiliser sa propre liberté pour trouver de lui-même les solutions en s'appuyant sur le travail de groupe.

6.1.2 L'élève « timoré » : vers une autorité dirigiste

L'élève « timoré » est un élève ayant une faible confiance en soi et aux autres. Il a cependant une grande confiance en l'enseignant qu'il place comme détenteur du savoir. Nous pensons donc qu'il va être amené à s'orienter vers une autorité dirigiste. En effet, elle lui permet d'entretenir une relation étroite avec l'enseignant et le savoir, ce qui le rassure dans ses apprentissages. Cette catégorie d'autorité garantit à l'élève « timoré » un cadre sécurisant. Nous pensons que l'élève « timoré » exclut l'autorité libertaire car il n'y retrouve pas la sécurité dans ses apprentissages. D'une façon plus globale, nous faisons l'hypothèse que l'autorité dirigiste convient à cette catégorie d'élèves dans la plupart des situations sauf pour les situations ouvertes où l'élève « timoré » privilégie une autorité de type coopérative. En effet, le « timoré » a besoin d'un cadre strict, que ce soit pour apprendre une certaine habileté dans les situations fermées ou pour se rassurer dans des situations affectives ou sécuritaires. La situation intermédiaire est aussi abordée sous une autorité dirigiste car les solutions peuvent être directement transmises par l'enseignant satisfaisant ainsi un besoin de reconnaissance et palliant le manque de confiance en soi du « timoré ». Dans les situations ouvertes nous envisageons une autorité coopérative pour ces élèves. C'est dans ce contexte que l'élève « timoré » est amené à prendre plus confiance et à oser de nouvelles choses.

6.1.3 L'élève « intégré » : partagé entre une autorité coopérative et dirigiste

Nous pensons que l'autorité dirigiste et l'autorité coopérative correspondent aux attentes de l'élève « intégré ». En effet, le rapport positif aux autres et aux savoirs nous invite à penser que cet élève n'entretient pas de rapport négatif avec l'enseignant. Le retour d'un tiers est important pour lui. C'est un élève qui a confiance en lui mais qui a tout de même besoin de reconnaissance car il accorde une place très importante à sa réussite. Nous faisons l'hypothèse que le choix entre ces deux types d'autorité pour l'élève « intégré » s'opère en fonction des situations d'apprentissages et de leurs caractéristiques. Nous imaginons que ce sont dans des situations fermées, affectives et sécuritaires que l'élève « intégré » a tendance à préférer une autorité dirigiste pour apprendre. Dans sa volonté de bien faire, ces situations sont celles où le retour de l'enseignant peut être le plus important pour se sentir en sécurité et le plus favorable aux apprentissages. Pour les situations ouvertes et intermédiaires, l'élève « intégré » est capable d'avoir un degré de liberté plus important pour construire lui-même ses apprentissages. Il sait travailler avec ses camarades avec qui il entretient un rapport positif. C'est donc ici l'autorité coopérative qui nous semble la plus favorable. Nous faisons l'hypothèse que l'élève « intégré » n'est pas favorable à une autorité libertaire.

L'élève « intégré » est très attaché à sa réussite et adopte une posture favorable aux régulations de l'enseignant afin de se situer rapidement par rapport à la réussite.

6.1.4 L'élève « ermite » : une autorité libertaire

Le rapport aux savoirs et aux autres est négatif pour l'élève « ermite ». Il cherche à fonctionner seul, et pour lui c'est l'unique moyen d'apprendre. Il se fie à ses propres capacités mais a tout du même peu confiance en lui car il est souvent en échec à l'École. Nous faisons l'hypothèse que c'est l'autorité libertaire qui va être privilégiée par l'élève « ermite ». En effet, avec un degré de liberté élevé, il peut entreprendre de trouver ses propres solutions. Toutefois l'autorité libertaire n'est pas la seule que peut vouloir l'élève « ermite ». Pour les situations sécuritaires, l'élève redoute l'échec et donc accepte exceptionnellement l'aide ou le cadre de l'enseignant. C'est donc plutôt une autorité coopérative qui est envisagée pour cette situation car il doit toujours garder un certain degré de liberté. Pour toutes les autres situations c'est l'autorité libertaire qui est envisagée par l'élève « ermite » et même si cela lui demande plus de réflexions comme avec les situations fermées, où il est amené à trouver seul le chemin pour pouvoir apprendre.

Nous proposons un tableau bilan en annexe (cf. annexe : tableau n°9, p.81).

6.2 Des hypothèses plus générales sur les tendances d'autorités

6.2.1 L'autorité dirigiste est appréciée pour les situations fermées

Ce type d'autorité permettant un contrôle certain de l'enseignant est appréciée par les élèves dans les situations fermées. En effet, cette dernière permet à la fois de donner les critères de réalisation précis et nécessaires à la réussite de la tâche, et de guider les élèves vers cette réussite. Elle permet aussi d'engager les élèves avec des feedbacks et de valoriser leurs actions. Pour réussir la situation, les élèves sont implicitement encouragés à suivre les consignes de l'enseignant ainsi que ses régulations.

6.2.2 Les élèves ayant un rapport positif au savoir ont tendance à préférer le guidage à la dévolution

Les autorités dirigiste ou coopérative, entraînant une forte relation avec l'enseignant dans ses régulations, sont préférées par les élèves ayant un rapport positif aux savoirs car le besoin de reconnaissance ainsi que la peur de l'échec les engagent dans une démarche

d'interaction avec l'enseignant. Nous supposons une volonté de bien faire aux dépens parfois de la recherche individuelle et/ou collective.

6.2.3 Un besoin de partage et de discussion dans les situations affectives

Nous pensons que les situations affectives nécessitent, pour la plupart des profils à l'exception de l'élève « timoré » qui a besoin de beaucoup de reconnaissance, une autorité coopérative. En effet, la discussion avec l'enseignant et le partage de sentiments et d'émotions permettent aux élèves de passer la barrière affective. Par une mise en confiance et une proximité avec l'enseignant, les élèves s'engagent. Nous pouvons parler d'expériences vicariantes.

6.2.4 Une autorité libertaire et/ou coopérative dans les situations ouvertes

Nous faisons l'hypothèse que dans les situations ouvertes, la part de liberté accordée aux élèves est favorable à leurs apprentissages. De plus, nous pensons que les élèves sont conscients qu'en cherchant par eux-mêmes dans ce type situation, ils peuvent gagner en réussite scolaire et sociale. En effet, ils peuvent suivre leurs propres chemins d'apprentissage de façon individuelle ou collective sans avoir besoin d'une trop forte présence de l'enseignant.

6.3 Des hypothèses selon une approche sociogéographique

6.3.1 Des formes d'autorités fluctuantes au regard du contexte

Nous sommes convaincus que les formes d'autorités privilégiées par les enseignants vont dépendre de facteurs externes liés au contexte dans lequel ils évoluent. Au regard du public mais aussi de leur expérience professionnelle propre, les enseignants vont se rapprocher d'une forme qu'ils pensent adaptée. Ces formes évoluent au cours des années d'enseignement. C'est ici qu'une approche plus sociologique est nécessaire pour appréhender les différents enjeux explicites ou implicites se cachant derrière une catégorie d'autorité.

6.3.2 Un rapport à l'autorité variant selon le contexte social

D'un point de vue sociologique, nous nous attendons à obtenir des résultats différents d'un établissement à un autre en fonction des zones de recrutement. En effet, le rapport à l'autorité des élèves va différer selon l'origine sociale, la localité géographique, la culture, la

religion... Nous nous attendons à avoir des rapports plus conflictuels avec l'autorité dans des établissements où le recrutement se fait dans des zones plus défavorisées avec des élèves qui n'ont pas acquis l'habitus scolaire attendu par l'École. Bourdieu P. et Passeron J-C. (1964) parlent de « violence symbolique » avec des élèves qui ne possèdent pas le capital culturel nécessaire pour s'intégrer au mieux dans l'École. Un changement de regard doit s'opérer, c'est l'École qui doit s'adapter au public concerné. A l'inverse, pour des établissements recrutant dans des zones plus favorisées, nous pouvons nous attendre à rencontrer des élèves qui se soumettent plus facilement à l'autorité de l'enseignant.

7 METHODE

7.1 Méthode globale de traitement des données

Dans un premier temps, nous créons un questionnaire pour le distribuer aux élèves des quatre collèges présentés précédemment. Le questionnaire prend la forme de questions fermées de type « Questionnaire à Choix Multiples » (QCM). Il a pour but d'interroger la relation entre le pôle de l'autorité et le pôle de la situation, au regard des caractéristiques des élèves. Avant d'effectuer notre enquête de terrain, nous réalisons un pré-test. Selon R. Ghiglione, B. Matalon (1998), cette procédure est indispensable afin de « *s'assurer que le questionnaire est bien applicable, et qu'il répond effectivement aux problèmes que se pose le chercheur* ». Il permet de voir si l'enquête est réaliste, réalisable et si « *le contenu et la forme des questions sont adaptés aux objectifs de l'étude* » (*Support de formation. Initiation au logiciel Sphinx*, p. 7.). Ainsi, le pré-test de l'enquête de terrain a pour intérêt de « *rechercher la meilleure adaptation entre les objectifs de l'étude, les moyens alloués et les méthodes choisies* ».

Dans un second temps, nous créons un questionnaire pour quatre enseignants d'EPS pour un travail plus qualitatif prenant appui sur un questionnaire plus ouvert. Ce travail vise à montrer des correspondances et/ou des différences entre ce que souhaitent les élèves et ce que pensent les enseignants de façon à déterminer les formes d'autorités favorables aux apprentissages de tous et de chacun. De la même façon que pour le questionnaire élèves, nous réalisons un pré-test.

L'approche quantitative du questionnaire élève a pour but d'obtenir un maximum de réponses afin d'avoir les résultats les plus pertinents possibles. Les questions fermées nous permettront de quantifier les réponses en limitant le traitement à faire. Il faut donc nécessairement que les questions soient claires pour les élèves. Le questionnaire s'organise autour de questions à choix multiples. En fonction des réponses, il sera possible de classer chaque sujet dans une catégorie d'élèves et d'y associer une catégorie d'autorité souhaitée de manière globale et au filtre des situations d'apprentissages. L'approche quantitative nous permettra à l'aide d'une méthode statistique de visualiser les différents types d'autorité souhaités par les catégories élèves. L'approche qualitative du questionnaire enseignant nous permettra d'éclaircir les relations mises en avant dans nos catégorisations des pôles de notre

triptyque. Ce travail qualitatif nous permettra de comprendre comment les enseignants adaptent leurs autorités selon les situations et selon les élèves. Il faut donc veiller à ce que les questions que nous préparerons en amont abordent bien ces deux pôles.

7.2 Explication du questionnaire élève

Nous passons à l'étape de terrain qui consiste à récolter des données visant à appuyer ou non nos hypothèses de recherche. Nous commençons notre travail par la constitution d'un questionnaire visant à interroger les élèves de 3^{ème} de façon anonyme. Nous nous attachons à expliquer dans cette partie les démarches menées dans la constitution du questionnaire élèves en mettant l'accent sur les choix opérés et leurs justifications. Le questionnaire est présenté en annexe (cf. annexe : questionnaire élèves, p.82).

7.2.1 Analyse et explication du questionnaire

Un des choix forts dans notre questionnaire est qu'il soit anonyme. En effet, nous pensons que les sujets peuvent répondre plus librement lorsqu'ils ne donnent par leur nom notamment quand les questions viennent à les interroger sur leur place en EPS et leurs rapports avec l'enseignant. Ce questionnaire à choix multiples est structuré en quatre parties visibles de façon à préparer en amont son analyse. Il est constitué de quatre choix de réponses par question hormis pour la phase d'introduction où nous avons demandé le sexe, le lieu habitation et le métier des responsables légaux du sujet. Il en est de même pour la question 12.b. Après la partie introductive, les trois autres parties de notre questionnaire reprennent le triptyque élève, autorité et situation dans cet ordre. Il s'agit pour nous sur les premières questions (1 à 5) de déterminer le profil du sujet en reprenant les quatre catégories d'élèves définies précédemment. Nous interrogeons les élèves sur leur rapport à l'École, aux savoirs, aux autres et à soi. Dans un second temps, les questions (6 à 9) servent à mettre en avant la catégorie d'autorité souhaitée par le sujet en EPS. Ce second temps nous permet donc d'affiner notre analyse en liant une catégorie d'élève à une catégorie d'autorité. Nous interrogeons les sujets sur leurs attentes envers l'enseignant, leurs relations avec celui-ci et leur rapport à la règle. La fin de notre questionnaire (10 à 13) vise à lier une catégorie d'élève avec une catégorie d'autorité souhaitée en fonction de la situation vécue. Les questions reprennent une à une les quatre catégories de situations que nous avons définies. Nous avons choisi de mettre en gras les mots clés dans chaque question de façon à ce que la différenciation des situations soit bien lisible pour les élèves. Nous avons décidé d'écarter « les situations intermédiaires » pourtant présentes dans notre catégorisation. En effet à la

rédaction de notre questionnaire, nous n'avons pas réussi à clarifier en langage élève ce que représentait cette situation. Les questions n°10, n°11, n°12.a et n°13 interrogent dans cet ordre respectif la situation fermée, sécuritaire, affective et ouverte. Les réponses associées renvoient à une catégorie d'autorité : dirigiste, coopérative et libertaire. La question 12.b est une question ouverte afin de savoir si les élèves vivent des situations affectivement fortes et méconnues par l'enseignant.

Nous pouvons construire une cohérence de structure dans notre questionnaire visant à identifier la catégorie d'élève auxquelles appartient notre sujet pour ensuite la relier, au regard de ses réponses, à une catégorie d'autorité souhaitée en EPS d'une façon plus générale et à une catégorie d'autorité souhaitée en fonction d'une situation donnée.

La justification des questions est présentée en annexe (cf. annexe : tableau n°10, p.86).

7.2.2 Modifications du questionnaire

Avant de diffuser notre questionnaire aux élèves, nous l'avons transmis à des collègues enseignants d'EPS afin de le réguler. Cette régulation poursuit deux objectifs : le premier objectif concerne la lisibilité du questionnaire, c'est-à-dire sa forme ; le second objectif rend compte de la pertinence des questions et des réponses proposées, c'est-à-dire son fond. Le questionnaire a donc connu des évolutions grâce aux retours de quatre enseignants d'EPS et de notre directeur de mémoire.

Les principales régulations ont été apportées sur le fond du questionnaire. Il nous a été conseillé de laisser le choix aux sujets de cocher plusieurs réponses aux questions. En effet, initialement, nous souhaitions ne laisser qu'un choix de réponse par question mais certaines d'entre elles pouvaient comprendre plusieurs réponses sans qu'elles ne soient illogiques. De plus, ce changement dans le protocole permet de faciliter le remplissage du questionnaire par les élèves pouvant répondre de façon directe sans se poser des questions sur la réponse la plus pertinente. Nous avons aussi reformulé des questions pour les préciser notamment dans la partie concernant la catégorisation des élèves. Nous parlions par exemple de réussite dans les questions n°3 et n°4 sans la préciser. Nous avons alors fait le choix de parler de réussite scolaire pour coller au mieux au sujet de recherche. Nous avons précisé les questions dans la partie situation et autorité en ajustant le fond et la forme pour éclaircir le propos. Par exemple, pour la question n°10 nous avons décidé de mettre un exemple entre parenthèses. Concernant cette même partie, notre directeur de mémoire nous a conseillé de rajouter la question n°12.b de façon à compléter notre recherche d'un point de vue plus qualitatif. Il s'agit en effet de connaître les différentes situations provoquant de la peur pour nos élèves et d'identifier celles

qui, au premier abord, ne nous paraissent pas en tant qu'enseignant des situations pouvant provoquer la peur.

7.2.3 La distribution des questionnaires

Pour les classes dans lesquelles nous travaillons, nous avons directement distribué les questionnaires aux élèves. Pour les autres classes, nous sommes passés par l'intermédiaire de l'enseignant de la classe à qui nous avons transmis par mail les consignes et le support. Ces consignes ont pour objectif d'éviter toute forme de contamination des réponses. Dans tous les cas, les questionnaires ont été distribués en début de séance avec un temps d'explication des consignes aux élèves et un temps de remplissage sur le temps de la séance. Les élèves pouvaient s'isoler et prendre tout le temps nécessaire pour répondre aux questions sans contrainte horaire. Lorsqu'ils avaient terminé, ils remettaient le questionnaire directement à l'enseignant. Les élèves étaient obligés de répondre, c'est pourquoi le taux de réponse est de 100% des effectifs.

7.3 Catégorisation des réponses

7.3.1 Identification des catégories d'élèves

Pour la suite de notre travail, nous devons attribuer à chaque sujet une catégorie d'élève selon les quatre catégories : « timoré », « ermite », « social » et « intégré ». Pour cela, nous analysons leurs réponses aux cinq premières questions qui traitent des éléments caractéristiques correspondant au rapport à l'École, au rapport aux savoirs, au rapport aux autres et au rapport à soi-même. Nous avons construit un tableau d'analyse multicritères des réponses présenté ci-dessous permettant de catégoriser les élèves de la manière suivante :

Le « timoré » est caractérisé par un besoin de reconnaissance de l'enseignant. Son rapport à soi est assez négatif même s'il entretient un très bon rapport à l'École et aux savoirs puisqu'il est en réussite. Cet élève reste réservé et les relations avec autrui se limitent parfois à un groupe restreint. Ce qui le différencie des autres élèves est la combinaison entre réussite scolaire, peu de confiance en soi et limitation des interactions avec autrui.

L'« ermite » est caractérisé par un rapport conflictuel aux savoirs et à l'École. Il n'est pas pour autant fermé à autrui même si ses interactions sont limitées. C'est un élève qui n'a pas confiance en lui et en ses capacités. Ce qui le différencie des autres élèves est la combinaison entre échec scolaire, dégoût de l'École et peu de confiance en soi.

Le « social » est caractérisé par un rapport aux autres et à soi très positif. Il peut être en réussite scolaire sans pour autant aimer l'École. Ce qui le différencie des autres élèves c'est la combinaison confiance en soi, rapport positif aux autres et peu d'intérêt envers l'École.

L'« intégré » est caractérisé par un rapport à soi, aux autres, aux savoir et à l'École positif. Il agit dans une dynamique de travail en étant à l'aise avec le groupe classe.

Cette méthode aboutie à la répartition suivant des 138 élèves ayant répondu : 72 élèves « social » soit 52% ; 12 élèves « timoré » soit 8,6%, 33 élèves « intégré » soit 24, 21 élèves « ermite » soit 15,2%.

Profils	« Timoré »		« Ermite »		« Sociale »		« Intégré »	
Questions	Réponses attendues	Justifications	Réponses attendues	Justifications	Réponses attendues	Justifications	Réponses attendues	Justifications
L'école c'est :	Super c'est une des choses que je préfère ET/OU J'aime y aller.	Rapport à l'École positif.	Je n'aime pas forcément ça ET/OU je n'ai qu'une envie c'est que ça s'arrête.	Rapport à l'École négatif.	Je n'aime pas forcément ça ET/OU je n'ai qu'une envie c'est que ça s'arrête.	Rapport à l'École négatif.	Super c'est une des choses que je préfère ET/OU J'aime y aller.	Rapport à l'École positif.
Au collège, je m'entends :	Avec seulement un petit groupe ET/OU avec personne.	Rapport aux autres négatif.	Avec seulement un petit groupe ET/OU avec personne.	Rapport aux autres négatif.	Avec tous les élèves de la classe ET/OU avec un grand nombre à quelques exceptions.	Rapport aux autres positif.	Avec tous les élèves de la classe ET/OU avec un grand nombre à quelques exceptions.	Rapport aux autres positif.
Ma réussite scolaire en 3ème :	Je réussis toujours ET/OU j'ai quelques difficultés mais je m'en sors.	Rapport aux savoirs positif.	J'ai quelques difficultés mais je m'en sors ET/OU j'ai beaucoup de difficulté ET/OU je n'y arrive pas du tout.	Rapport aux savoirs médian voir négatif.	J'ai quelques difficultés mais je m'en sors ET/OU j'ai beaucoup de difficulté.	Rapport aux savoirs médian.	Je réussis toujours ET/OU j'ai quelques difficultés mais je m'en sors.	Rapport aux savoirs positif.
Ma réussite scolaire en EPS :	Je réussis toujours ET/OU j'ai quelques difficultés mais je m'en sors	Rapport aux savoirs positif.	J'ai quelques difficultés mais je m'en sors ET/OU j'ai beaucoup de difficulté ET/OU je n'y arrive pas du tout.	Rapport aux savoirs médian voir négatif.	J'ai quelques difficultés mais je m'en sors ET/OU j'ai beaucoup de difficulté.	Rapport aux savoirs médian.	Je réussis toujours ET/OU j'ai quelques difficultés mais je m'en sors.	Rapport aux savoirs positif.
La confiance en moi :	Je manque de confiance ET/OU pas du tout de confiance en moi.	Rapport à soi négatif.	Parfois quelques doutes ET/OU je manque de confiance.	Rapport à soi négatif.	J'ai confiance en moi ET/OU parfois quelques doutes.	Rapport à soi positif.	J'ai confiance en moi ET/OU parfois quelques doutes.	Rapport à soi positif.

Tableau n°1 : méthode d'identification et d'attribution des catégories d'élèves à partir du questionnaire

7.3.2 Identification des catégories d'autorité

Pour la suite de notre travail, nous avons construit un deuxième tableau. En effet, nous devons attribuer à chaque sujet une catégorie d'autorité souhaitée. Pour cela, nous analysons leurs réponses aux questions n°6, n°7, n°8 et n°9 qui traitent des éléments caractéristiques de la communication, des régulations, de la confiance, des attentes envers l'enseignant et des règles.. Nous avons construit un tableau d'analyse multicritères des réponses présenté ci-dessous permettant de catégoriser les autorités souhaitées de la manière suivante :

L'autorité dirigiste est caractérisée par une volonté de l'enseignant de contrôler la classe et de maîtriser l'ensemble des savoirs disciplinaires. Les règles de fonctionnement sont imposées et non négociables. L'apprentissage se fait par copie d'un modèle ou par de nombreuses régulations afin de guider l'élève. L'enseignant assure la relation entre les élèves et le savoir en dispensant ce dernier. Malgré un cadre strict, la relation entre les élèves et l'enseignant peut être basée sur la confiance et le partage mais peut aussi engendrer dans certains cas des relations conflictuelles dues à l'omniprésence de l'enseignant.

L'autorité coopérative est caractérisée par un enseignant qui interagit avec ses élèves pour accompagner et aider sans donner toutes les réponses. Il laisse ses élèves chercher et expérimenter en les guidant au mieux. Il laisse de la place à l'élève pour qu'il puisse s'exprimer. C'est notamment le cas dans la construction des règles collectives qui comportent une partie négociable et non négociable. Les nombreux échanges et les conseils donnés aux élèves engendrent des relations de confiance.

L'autorité libertaire est une forme d'autorité caractérisée par la forte place laissée à l'expérimentation. L'enseignant se place en retrait et n'accompagne les élèves que lorsqu'ils le sollicitent. La découverte des savoirs et l'autonomie sont privilégiées. Les échanges sont peu nombreux et les règles souvent construites avec la classe et non imposées. Dans ce type d'autorité, l'élève peut être amené à ne pas considérer la place de l'enseignant de façon positive.

Profils	Dirigiste		Coopératif		Libertaire		
	Questions	Réponses attendues	Justifications	Réponses attendues	Justifications	Réponses attendues	Justifications
Ce que j'attends de l'enseignant :	Me donne toutes les réponses pour réussir.	Guide les élèves.	Me laisse chercher seul / me donne quelques indices ET/OU me donne des conseils quand je ne réussis pas	Accompagne les élèves.	Me donne des conseils quand je ne réussis pas ET/OU me laisse faire ce que je veux	Laisse les élèves.	
L'enseignant dans la classe :	M'aide pour apprendre ET/OU donne des règles indispensables.	Omniprésence des régulations. Guide les élèves. Rapport très stricte à la règle.	M'aide pour apprendre ET/OU donne des règles indispensables ET/OU me laisse chercher.	Régulation des différents chemins d'apprentissage et expérimentation. Accompagne les élèves.	Me laisse chercher ET/OU ne sert à rien.	Laisse les élèves expérimenter et trouver les solutions par eux-mêmes.	
Ma relation avec l'enseignant :	Conflictuelle ET/OU nombreux échanges.	Omniprésence des régulations. Guide les élèves.	Nombreux échanges ET/OU relation de confiance.	Régulation des différents chemins d'apprentissage et expérimentation. Accompagne les élèves.	Pas d'échange.	Laisse les élèves expérimenter et trouver les solutions par eux-mêmes.	
Les règles de fonctionnement :	Imposées par l'enseignant et non négociables.	Rapport très stricte à la règle	Imposées par l'enseignant et négociables ET/OU construites avec la classe.	Rapport très stricte pour certaines règles mais d'autres négociables	Construites avec la classe ET/OU aucunes règles.	Peu de règles ou construites avec la classe.	

Tableau n°2 : identification des catégories d'autorités souhaitées par le questionnaire

7.3.3 Identification des catégories d'autorité en fonction de la situation

Dans cette dernière partie du questionnaire, questions n°10, 11, 12, 13 ; il s'agit de faire le lien entre une situation donnée et une catégorie d'autorité. Les situations sont clairement explicitées dans l'intitulé des questions. Il nous reste à catégoriser les types d'autorités au regard de quatre réponses possibles qui sont identiques pour chacune des questions. Pour l'autorité de type dirigiste nous attendons comme réponses « me corrige toujours » et/ou « me monte ce qu'il faut faire et je fais la même chose ». Pour l'autorité coopérative nous prenons en compte la réponse « me donne des conseils et m'accompagne ». Enfin, pour l'autorité libertaire, nous attendons comme réponse « me laisse faire seul ».

7.4 Méthode de traitement statistique des données du questionnaire élèves

Après réception des questionnaires, nous arrivons à l'étape de classification et de traitement des données. Nous avons collecté les réponses de 138 sujets. Il convient alors de classer les données par catégories d'élèves afin d'appréhender au mieux les relations qu'entretiennent les sujets avec l'autorité et les situations d'apprentissages.

7.4.1 Saisie des données et classification des sujets en catégorie d'élèves

La première étape consiste à saisir l'ensemble des données dans un tableur Excel de la manière suivante :

- Chaque ligne correspond à un sujet.
- Chaque colonne correspond à un item : établissement, sexe, lieu d'habitation, profession des responsables légaux, puis les 13 questions dont les réponses sont codées A, B, C, D, AB, AC, AD, BC, BD, CD selon les réponses cochées dans le questionnaire.

Au final, le tableau brut des données comprend 138 lignes et 17 colonnes.

Chacune de 13 questions pouvant comporter plusieurs réponses, nous avons classé les réponses à l'aide des lettres A, B, C et D selon la méthode suivante :

3. Ma réussite scolaire en 3^{ème} :

- | | | | | | |
|----------|--------------------------|---|----------|--------------------------|-----------------------------|
| A | <input type="checkbox"/> | Je réussis toujours | C | <input type="checkbox"/> | J'ai beaucoup de difficulté |
| B | <input type="checkbox"/> | J'ai quelques difficultés mais je m'en sors | D | <input type="checkbox"/> | Je n'y arrive pas du tout |

Dans une deuxième étape, nous avons attribué à chaque sujet une catégorie d'élève, en observant ses réponses aux 5 premières questions à choix multiples qui permettent de catégoriser le sujet.

7.4.2 Traitement des données

Pour chacun des 13 questions, nous avons calculé pour chaque catégorie d'élèves la somme des réponses A, la somme des réponses B, la somme des réponses C, la somme des réponses D et la somme des non réponses. A titre d'exemple, nous obtenons le tableau suivant pour la question n°1 :

Question 1 - Données brutes							
Effectif	Catégories	Total des réponses A	Total des réponses B	Total des réponses C	Total des réponses D	Total des réponses NR	Total
72	Social	1	2	61	13	1	78
12	Timoré	2	7	5	1	0	15
33	Intégré	11		5	0	1	17
21	Ermite	0	1	15	7	0	23

Tableau n°3 : données brutes pour la question 1 du questionnaire élève

Cette première étape de traitement permet d'obtenir, pour chaque question et par catégorie d'élèves, les données brutes cumulées par type de réponse ainsi que le nombre total de réponses obtenues.

Le nombre total de réponses obtenues par question est un élément important à prendre en compte. En effet, une des difficultés du traitement ultérieur des données tient au fait que nous avons autorisé les élèves à donner plusieurs réponses par question. De ce fait, nous nous retrouvons avec plus de réponses que de sujets pour chacune des questions traitées.

Pour calculer des pourcentages de réponse, nous avons donc procédé de deux manières différentes mais complémentaires.

Tout d'abord, pour chaque question et par catégorie d'élèves, nous calculons le pourcentage de réponses A, B, C, D ou aucune réponse, par rapport à l'effectif de la catégorie d'élèves, avec la formule suivante :

$$\text{(Données brutes d'un groupe pour la réponse X x 100) / effectif de la catégorie d'élèves}$$

La somme des pourcentages de chaque réponse par catégorie d'élèves est souvent supérieure à 100 en raison de la possibilité de répondre par plusieurs réponses. A titre d'exemple, nous obtenons le tableau suivant pour la question n°1 :

Question 1 - % sur effectif du groupe							
Effectif	Catégories	Total des réponses A	Total des réponses B	Total des réponses C	Total des réponses D	Total des réponses NR	Total
72	Social	1,4%	2,8%	84,7%	18,1%	1,4%	108,3%
12	Timoré	16,7%	58,3%	41,7%	8,3%	0,0%	125,0%
33	Intégré	33,3%	0,0%	15,2%	0,0%	3,0%	51,5%
21	Ermite	0,0%	4,8%	71,4%	33,3%	0,0%	109,5%

Tableau n°4 : Pourcentage de réponses par rapport à l'effectif la catégorie d'élèves

Nous appelons cette seconde étape d'analyse le pourcentage sur l'effectif de la catégorie d'élèves. Ensuite, pour chaque question et par catégorie d'élèves, nous calculons le pourcentage de réponses A, B, C, D ou aucune réponse, par rapport au nombre total de réponses de la catégorie d'élèves, avec la formule suivante :

$$\text{(Données brutes d'un groupe pour la réponse X x 100) / total des réponses de la catégorie}$$

A titre d'exemple, nous obtenons le tableau suivant pour la question n°1 :

Question 1 - % sur nombre total de réponses							
Effectif	Catégories	Total des réponses A	Total des réponses B	Total des réponses C	Total des réponses D	Total des réponses NR	Total
72	Social	1,3%	2,6%	78,2%	16,7%	1,3%	100,0%
12	Timoré	13,3%	46,7%	33,3%	6,7%	0,0%	100,0%
33	Intégré	64,7%	0,0%	29,4%	0,0%	5,9%	100,0%
21	Ermite	0,0%	4,3%	65,2%	30,4%	0,0%	100,0%

Tableau n°5 : Pourcentage de réponses par rapport au nombre total de réponses de la catégorie d'élèves

Cela nous permet d'envisager la comparaison des réponses entre les catégories d'élèves, en annulant les différences de nombre de réponses des sujets selon les catégories d'élèves. En effet, dans l'exemple ci-dessus, nous notons que les sujets de la catégorie « social » ont beaucoup moins utilisé la possibilité de donner plusieurs réponses que ceux de la catégorie « intégré ».

Les résultats du premier calcul et ceux du second calcul sont différents mais complémentaires, ils doivent être interprétés avec précaution selon ce qu'ils représentent. Les résultats du premier calcul indiquent le nombre total de réponses ; nous connaissons ainsi le nombre de sujet ayant répondu telle ou telle réponse. Ceux du second calcul indiquent la part relative de chacune des réponses au sein de la catégorie d'élève ; nous pouvons ainsi comparer les réponses apportées à chaque question indépendamment du taux de réponse,

c'est-à-dire de l'utilisation par chaque sujet de la possibilité de cocher plusieurs réponses. Afin de faciliter la comparaison des résultats entre les différentes catégories nous privilégierons le calcul n°2.

8 ANALYSE DES DONNEES

8.1 Analyses des réponses des élèves

Dans cette partie nous présentons les résultats du traitement des 138 questionnaires élève. Dans cette analyse, ce qui nous intéresse sont les sujets au regard des catégories d'élèves et leurs liens avec les catégories d'autorités et de situations. Nous présentons l'ensemble des données brutes en annexe (cf. annexe : tableau n°11 au tableau n°14, p.88-91) ainsi que des tableaux comparatifs (cf. annexe : tableau n°44 et tableau n°45, p.121).

Avvertissement : pour la suite de notre présentation, nous choisissons d'utiliser la méthode de calcul $\%2$ qui présente le pourcentage de réponses par catégorie. Ainsi, lorsque nous indiquons un pourcentage d'élève, il s'agit bien d'un pourcentage de réponses rapporté au nombre total de réponses.

8.1.1 Les élèves « social » (72 élèves)

8.1.1.1 *Vérification de la représentativité de la catégorie*

Nous observons que 94,9% d'entre eux présentent un rapport assez négatif à l'École. Le rapport aux autres est très positif avec 98,6%. Le rapport aux savoirs est médian avec une moyenne pour les questions n°4 et n°5 de 72,6%. Cependant, nous constatons pour la question 5 relative à la réussite scolaire en EPS que 34,2% des sujets se sentent en grande réussite. Enfin, 81,6% des sujets ont un rapport à soi positif. En faisant la moyenne des différents pourcentages à chaque question, nous nous apercevons que 84% des réponses sont en conformité avec notre cadre théorique. Ces résultats sont en adéquation avec les réponses attendues pour cette catégorie.

8.1.1.2 *L'autorité attendue par ces sujets : une autorité coopérative à tendances dirigiste et libertaire*

Nous observons que 48,2% des sujets attendent de l'enseignant qu'il adopte une posture relevant de l'autorité coopérative. 27,9% des sujets sont favorables à une autorité dirigiste contre 23,8% pour une autorité libertaire. L'autorité coopérative est donc fortement représentée.

8.1.1.3 L'autorité attendue au regard de situations données

Nous constatons la représentativité de l'autorité coopérative dans l'autorité souhaitée par les sujets au regard des situations d'apprentissages. Concernant les situations fermées, nous observons que 42,4% des sujets souhaitent que l'enseignant adopte une posture coopérative alors que 35,2% souhaitent une posture plus dirigiste contre 17,6% pour l'autorité libertaire. L'autorité de type coopérative est souhaitée par 51,8% des sujets dans les situations sécuritaires contre 33,7% pour une autorité dirigiste. Dans les situations affectives, 50,6% des sujets sont favorables à une autorité coopérative, 29,1% à une autorité dirigiste et 16,5% à une autorité libertaire. Enfin dans les situations ouvertes, nous constatons un partage entre la volonté que l'enseignant adopte une posture libertaire pour 41% ou une posture coopérative pour 38,6% contre 15,6% pour une posture dirigiste.

8.1.1.4 Analyse des données au regard des hypothèses de recherche

Les réponses des sujets « social » confirment notre hypothèse d'une autorité coopérative aux tendances libertaire et dirigiste. Cependant, nous nous apercevons que la place de l'enseignant reste importante pour l'apprentissage de ces élèves. En effet, nous nous attendions à un très faible pourcentage lié à l'autorité dirigiste, alors que selon nos résultats, l'autorité dirigiste est souhaitée par un peu plus d'un quart des sujets « social » interrogés (27,9%). Nous constatons une part importante de sujets souhaitant une forme d'autorité dirigiste dans les situations fermées, sécuritaire et affectives même si la part de sujets favorable à une autorité coopérative reste supérieure. Il en est de même pour les situations ouvertes où nous nous attendions à avoir un pourcentage nettement plus élevé pour une catégorie d'autorité libertaire. Finalement, ces différents résultats nous amènent à reconsidérer la relation qu'entretient l'élève « social » avec l'enseignant. Bien que les interactions avec autrui restent importantes, il semble que la posture de l'enseignant ne soit pas considérée comme un frein mais comme le prolongement d'une méthode d'apprentissage basée sur l'interaction. L'enseignant occupe un rôle primordial en guidant et en accompagnant les élèves « social » dans leurs chemins d'apprentissage.

8.1.2 Les élèves « timoré » (12 élèves)

8.1.2.1 Vérification de la représentativité de la catégorie

. Nous observons que 60% des élèves « timoré » présentent un rapport positif à l'École. Le rapport aux autres est mitigé avec 61,6% des sujets qui s'entendent peu avec leurs

camarades. Le rapport aux savoirs est positif avec une moyenne pour les questions n°4 et n°5 de 88,5%. Enfin, 61,6% des sujets ont un rapport à soi positif. En faisant la moyenne des différents pourcentages à chaque question, nous nous apercevons que 67,4% des réponses sont en conformité avec notre cadre théorique. Les réponses des sujets « timoré » sont donc en adéquation avec les réponses attendues pour cette catégorie même si elles sont beaucoup plus hétérogènes

8.1.2.2 L'autorité attendue par ces sujets : une autorité coopérative à tendance dirigiste

L'autorité coopérative (54,1%) est fortement représentée avec tout de même une importance accordée à l'autorité dirigiste (26,9%). L'autorité libertaire n'est quasiment pas souhaitée par les sujets « timoré » (18,9%).

8.1.2.3 L'autorité attendue au regard de situations données

Nous constatons la représentativité de l'autorité coopérative dans l'autorité souhaitée au regard des situations d'apprentissages. Concernant les situations fermées, nous observons que 60% des sujets souhaitent que l'enseignant adopte une posture dirigiste alors que 20% souhaitent une posture plus coopérative et 20% pour une posture plus libertaire. Le type d'autorité concernant les situations sécuritaires est en faveur d'une autorité dirigiste avec 50% des sujets. Nous avons ensuite l'autorité coopérative pour 37,5% puis libertaire pour 12,5%. Dans les situations affectives, 38,5% des sujets sont favorables à une autorité coopérative et 38,5% à une autorité libertaire. Enfin dans les situations ouvertes, nous constatons un partage entre la volonté que l'enseignant adopte une posture libertaire pour 35,3% ou une posture coopérative pour 41,2%.

8.1.2.4 Analyse des données au regard des hypothèses de recherche

Les résultats du questionnaire associés aux sujets « timoré » ne corroborent pas notre hypothèse que ces élèves privilégient une autorité de type dirigiste. En effet, bien qu'une tendance dirigiste soit notable, nous constatons la forte présence d'une autorité coopérative dans les réponses des sujets « timoré ». Il semble que la posture de l'enseignant en tant qu'accompagnant ne soit pas un frein à l'apprentissage. Finalement, il est possible d'envisager qu'une posture trop dirigiste soit contraignante pour ce type d'élève dans le sens où ils peuvent ressentir une pression de l'enseignant. Or comme nous l'avions décrit, l'élève « timoré » est un élève assez réservé, qui a besoin d'un cadre sécurisant et rassurant.

L'autorité coopérative est une alternative puisqu'elle permet à ces élèves d'être accompagnés dans leurs apprentissages de façon plus sereine. D'une manière plus fine et au regard des différentes situations d'apprentissages, nous nous apercevons que l'autorité coopérative est très présente dans les différentes situations à l'exception des situations fermées où, comme nous l'attendions, les élèves privilégient l'autorité dirigiste. Dans les situations sécuritaires et affectives, c'est bien l'autorité coopérative qui est privilégiée. Ce qui nous démontre que penser la posture de l'enseignant en tant que personne ressource pour rassurer les élèves n'est pas l'unique solution à envisager afin de permettre à tous et à chacun d'apprendre. Ce résultat nous amène à penser que l'autorité coopérative est perçue comme plus rassurante pour des élèves ayant peu de confiance en eux. Dans les situations ouvertes, l'autorité coopérative et l'autorité libertaire prévalent, ce qui nous questionnent sur les possibilités pour l'élève « timoré » d'agir seul dans un espace guidé. Nous constatons que cet élève est capable de s'engager dans son propre chemin d'apprentissage sans avoir toujours besoin de l'enseignant.

8.1.3 Les élèves « intégré » (33 élèves)

8.1.3.1 Vérification de la représentativité de la catégorie

Nous observons que 85,7% des élèves « intégré » présentent un rapport positif à l'École. Le rapport aux autres est très positif pour 100%. Le rapport aux savoirs est positif avec une moyenne pour les questions n°4 et n°5 de 98,6%. Enfin, 91,2% des sujets ont un rapport à soi positif. En faisant la moyenne des différents pourcentages à chaque question, nous nous apercevons que 94,8% des réponses sont en conformité avec notre cadre théorique. Les réponses des sujets « intégré » sont en adéquation avec les réponses attendues pour cette catégorie.

8.1.3.2 L'autorité attendue par ces sujets : une autorité coopérative à tendance dirigiste

L'autorité coopérative (54,4%) est fortement représentée avec tout de même une importance accordée à l'autorité dirigiste (28,8%). L'autorité libertaire (16,2%) n'est quasiment pas souhaitée par les sujets « intégré ».

8.1.3.3 L'autorité attendue au regard de situations données

Nous constatons la représentativité de l'autorité coopérative dans l'autorité souhaitée au regard des situations d'apprentissages. Concernant les situations fermées, nous observons que

51,4% des sujets souhaitent que l'enseignant adopte une posture coopérative alors que 22,9% souhaitent une posture plus libertaire. Le type d'autorité concernant les situations sécuritaires est beaucoup plus partagé : 34,2% des sujets pour une autorité coopérative, 39,4% pour une autorité dirigiste et 21,1% pour une autorité libertaire. Dans les situations affectives, 51,4% des sujets sont favorables à une autorité coopérative et 24,3% à une autorité libertaire contre 18,9% pour une autorité dirigiste. Enfin dans les situations ouvertes, nous constatons un partage entre la volonté que l'enseignant adopte une posture libertaire pour 41,7% ou une posture coopérative pour 38,9%, 16,7% souhaite que l'enseignant adopte une posture dirigiste.

8.1.3.4 Analyse des données au regard des hypothèses de recherche

Les résultats du questionnaire pour les sujets « intégré » correspondent de façon partielle à notre hypothèse de recherche. En effet, nous pensions que ce type d'élève serait partagé entre une autorité dirigiste et coopérative. Les résultats montrent qu'ils privilégient une autorité coopérative avec une tendance dirigiste. Le rapport positif aux savoirs ne contraint donc pas ces élèves dans la relation avec l'enseignant. Ils sont capables de se détacher d'une réussite rapide par une intervention stricte de l'enseignant et semblent préférer une relation de guidage et d'accompagnement. Dans les situations fermées, nous notons que les élèves « intégré » privilégient une autorité coopérative à une autorité dirigiste. Nous expliquons ces résultats par le fait qu'ils sont souvent en réussite et qu'ils ont confiance en leurs capacités pour réussir la tâche sans avoir besoin que l'enseignant ne donne toutes les solutions. De plus, il est possible que ces élèves cherchent du sens dans ce qu'ils font et en trouvent davantage quand l'enseignant prend du recul. Dans les situations sécuritaires, comme annoncé dans nos hypothèses, c'est une autorité de dirigiste qui prévaut. Dans les situations affectives, les élèves « intégré » sont favorables à une autorité coopérative quand nous pensions qu'ils préféreraient une autorité dirigiste. Il est possible que ce type d'autorité soit plus favorable pour mettre en confiance l'élève. Enfin, dans les situations ouvertes, nous observons un partage entre une autorité coopérative et une autorité libertaire nous témoignant de la capacité de ces élèves à agir seuls sans une aide accrue de l'enseignant.

8.1.4 Les élèves « ermite » (21 élèves)

8.1.4.1 Vérification de la représentativité de la catégorie

Nous observons que 95,7% des sujets « ermite » présentent un rapport négatif à l'École. Le rapport aux autres est plus partagé avec 56,5% des sujets qui s'entendent avec un très grand nombre de camarades et 43,5% entretenant des rapports plus difficiles avec l'ensemble de la classe. Le rapport aux savoirs est médian ou positif avec une moyenne pour les questions n°4 et n°5 de 90,6%. Enfin, 66,6% des sujets ont un rapport à soi négatif. En faisant la moyenne des différents pourcentages à chaque question, nous nous apercevons que 80% des réponses sont en conformité avec notre cadre théorique. Les réponses des sujets « ermite » sont en adéquation avec les réponses attendues pour cette catégorie.

8.1.4.2 L'autorité attendue par ces sujets : une autorité coopérative et libertaire

L'autorité coopérative (39,8%) est davantage représentée avec aussi une importance accordée à l'autorité libertaire (36,2%). L'autorité dirigiste (24%) est peu souhaitée par les sujets « ermite ».

8.1.4.3 L'autorité attendue au regard de situations données

Nous constatons la représentativité de l'autorité coopérative dans l'autorité souhaitée au regard des situations d'apprentissages. Concernant les situations fermées, nous observons que 50% des sujets souhaitent que l'enseignant adopte une posture dirigiste alors que 36,4% souhaitent une posture plus coopérative. Le type d'autorité concernant les situations sécuritaires est aussi partagé entre une autorité coopérative pour 34,8% et une autorité dirigiste pour 43,5%. Dans les situations affectives, 33,3% des sujets sont favorables à une autorité coopérative et 42,3% à une autorité dirigiste. Enfin dans les situations ouvertes, nous constatons un partage entre les trois types d'autorité avec 29,2% pour une autorité coopérative, 29,2% pour une autorité libertaire et 33,3% pour une autorité dirigiste.

8.1.4.4 Analyse des données au regard des hypothèses de recherche

Les résultats du questionnaire associés à la catégorie « ermite » sont ceux qui remettent le plus en cause nos hypothèses de départ. En effet, nous pensions que ces élèves, très détachés de l'École et du système éducatif, privilégieraient une autorité libertaire peu contraignante. Finalement, nous nous rendons compte que c'est l'autorité coopérative qui prévaut. Nous expliquons ces résultats par le fait que les « ermite » ne sont pas autant

indifférents à la volonté de réussir et que le manque de confiance en eux induit une relation étroite d'écoute et d'accompagnement avec l'enseignant. Fortement éloigné de la doxa scolaire, ces élèves souhaitent tout de même un cadrage de la part de l'enseignant comme nous le démontre leurs réponses où nous constatons que dans toutes les situations l'autorité dirigiste qui prédomine. Nous pensons que ces élèves attendent une forte interaction avec l'enseignant et préfèrent se « soumettre » pour envisager la réussite et la prise de confiance. Ils ont confiance en l'enseignant qui apparaît pour eux comme la personne leur permettant d'éviter l'échec. Même dans les situations ouvertes, nous constatons un plus fort pourcentage concernant l'autorité dirigiste. Peu enclin à la réussite, ces élèves ont réellement besoin d'un accompagnement et considèrent l'enseignant comme un point d'appui pour réussir.

8.1.5 Analyse des hypothèses globales sur les tendances d'autorité les plus favorables aux apprentissages dans une situation donnée

8.1.5.1 Une tendance coopérative et dirigiste pour les situations fermées

Nous avons fait l'hypothèse que dans les situations fermées la tendance pour les différents groupes serait en faveur d'une autorité dirigiste. Nous nous apercevons que l'autorité coopérative est aussi privilégiée dans les situations fermées notamment pour les élèves « social » et « intégré ». Dès lors, nous pouvons faire une relation entre les résultats obtenus et le rapport à soi. En effet, nous constatons que pour les élèves ayant une faible estime et peu de confiance en soi, l'autorité de type dirigiste est privilégiée. En revanche, pour les élèves avec un rapport à soi positif, l'autorité coopérative est privilégiée. La correspondance entre le rapport à soi et l'autorité souhaitée dans les situations fermées nous montre que pour les élèves avec un rapport négatif à soi, le contact avec l'enseignant et ses régulations directives sont favorables aux apprentissages. Pour les élèves ayant un rapport à soi positif, l'action dirigiste de l'enseignant n'est pas nécessaire puisqu'ils sont capables d'agir seuls et en toute confiance.

8.1.5.2 Les élèves ayant un rapport positif au savoir préfèrent la dévolution au guidage

Nous avons fait l'hypothèse que pour les élèves ayant un rapport positif aux savoirs, l'autorité dirigiste serait privilégiée puisqu'elle guide de façon importante les élèves dans leur réussite. Finalement, la tendance est plutôt inverse. En effet, les élèves ayant un rapport positif au savoir privilégient une certaine dévolution dans leurs apprentissages en préférant

une autorité coopérative à l'exception du « timoré » dans les situations fermées. Nous expliquons ces résultats par le fait que ces élèves sont capables de prendre des responsabilités et de s'engager dans les apprentissages en autonomie. Ils trouvent davantage de sens dans les solutions qui naissent de leurs propres réflexions ou des interactions avec leurs camarades.

8.1.5.3 Un besoin de partage et de discussion dans les situations affectives

Les résultats du questionnaire corroborent notre hypothèse. En effet, nous notons une domination de l'autorité coopérative dans les situations affectives. Nous expliquons ces résultats par le fait que les élèves recherchent une discussion avec l'enseignant, un témoignage d'une expérience proche et vécue afin de dépasser la barrière affective. Les élèves semblent avoir besoin d'être rassurés.

8.1.5.4 Une autorité coopérative et/ou une autorité libertaire dans les situations ouvertes

Les résultats du questionnaire corroborent notre hypothèse. En effet, nous notons une domination de l'autorité coopérative et de l'autorité libertaire dans les situations ouvertes. Nous expliquons ces résultats par le fait que les élèves souhaitent une prise de recul de l'enseignant afin de pouvoir tâtonner et expérimenter. Dans ce type de situation les élèves, prennent conscience que pour réussir ils ont besoin d'avoir une certaine liberté pour emprunter par eux-mêmes un chemin d'apprentissage singulier.

8.2 Analyse sociogéographique des questionnaires élèves

Afin de tenter une analyse sociogéographique, nous comparons les résultats des quatre établissements.

Avvertissement : pour la suite de notre présentation, nous choisissons d'utiliser la méthode de calcul χ^2 qui présente le pourcentage de réponses par catégorie. Ainsi, lorsque nous indiquons un pourcentage d'élève, il s'agit bien d'un pourcentage de réponses rapporté au nombre total de réponses.

L'ensemble des données brutes est présenté en annexe (cf. annexe : tableau n°15 au tableau n°43, p.92-210).

8.2.1 Les sujets « social » (72)

Nous comptons 52,6% de sujets « social » pour le collège Jean Lurçat, 42% de sujets pour le collège François Rabelais, 41,6% de sujets pour le collège Frida Kahlo et 72,4% de sujets pour le collège Jean Rostand.

8.2.1.1 L'autorité attendue par ces sujets

L'analyse globale des sujets « social » concernant l'autorité attendue montre une dominante coopérative (48,2%) avec des tendances dirigiste (27,9%) et libertaire (23,8%). Pour les quatre EPLE, nous observons les mêmes résultats avec des faibles variations concernant l'autorité coopérative et un équilibre entre les deux autres types d'autorité à l'exception du collège Frida Kahlo où l'autorité dirigiste dépasse l'autorité libertaire de plus de 13% (cf. annexe : tableau n°50, p.124).

8.2.1.2 L'autorité attendue au regard de situations données

L'analyse globale des sujets « social » montre une forte tendance coopérative dans les situations fermées (42,4%) suivie d'une tendance dirigiste (35,2%). Nous observons des résultats similaires entre les différents EPLE même si la tendance coopérative est bien plus importante pour les sujets du collège Jean Rostand (60,9%).

Pour les situations sécuritaires, nous notons un pourcentage plus élevé pour l'autorité coopérative (51,8%). Les résultats pour les collèges François Rabelais et Jean Rostand corroborent cette tendance. Pour les sujets du collège Frida Kahlo et Jean Lurçat, nous observons que l'autorité dirigiste prévaut sur l'autorité coopérative (environ 50%).

Les situations affectives nous montrent pour les sujets « social » que l'autorité coopérative (50%) est privilégiée. Nous observons la même tendance entre les quatre EPLE.

Enfin, pour les situations ouvertes, les résultats pour nous montrent un équilibre entre une autorité libertaire (41%) et coopérative (38,6%). Nous observons des tendances similaires dans deux EPLE. Les sujets de Jean Lurçat préfèrent quant à eux une autorité plus coopérative (50%). À l'inverse, les sujets de François Rabelais privilégient une forme d'autorité libertaire (45,8%) (cf. annexe : tableau n°46, p.122).

8.2.1.3 Analyse des données des sujets « social » des différents EPLE

L'analyse des données nous montre une correspondance quant à l'autorité souhaitée d'une manière globale. Les distinctions entre les EPLE et les caractéristiques sociogéographiques des sujets s'opèrent dans les autorités souhaitées en regard des situations

d'apprentissages. Nous constatons que les sujets de Jean Rostand, issues pour la majorité de famille appartenant à des classes sociales favorisées, ont tendance à accepter une plus grande liberté dans leurs apprentissages. En effet, dans les situations fermées, nous observons qu'ils sont davantage favorables à une autorité coopérative alors que les autres sujets des différents EPLE préfèrent une autorité dirigiste. Nous remarquons les mêmes tendances pour les autres situations où ces sujets ont toujours un pourcentage supérieur aux autres sujets concernant les autorités laissant davantage de liberté. A l'inverse, pour les EPLE où les sujets sont issus de familles plutôt défavorisées, nous remarquons que la tendance est à l'accompagnement par l'enseignant voire au dirigisme. De ces faits, nous pouvons affirmer que pour les sujets « social », les sujets les plus favorisées d'un point de vue économique mais aussi culturel préfèrent une autorité leur laissant davantage de liberté et inversement pour les sujets issus de familles moins favorisées. L'explication tient selon nous en une compréhension et une accommodation plus ou moins fine des attentes de l'enseignant dues à l'acquisition d'un capital culturel plus ou moins en correspondance avec les valeurs implicites véhiculées par l'École.

8.2.2 Les sujets « timoré » (12)

Nous comptons 7,8% de sujets « timoré » pour le collège Jean Lurçat, 12% de sujets pour le collège François Rabelais, 12,5% de sujets pour le collège Frida Kahlo et 0% de sujets pour le collège Jean Rostand.

8.2.2.1 L'autorité attendue par ces sujets

L'analyse globale des sujets « timoré » nous témoigne d'une dominante coopérative (54,1%) avec en tendance dirigiste (26,9%). Pour les trois EPLE nous observons les mêmes résultats avec des faibles variations concernant l'autorité coopérative, suivie d'une tendance dirigiste à l'exception du collège François Rabelais où l'autorité libertaire dépasse l'autorité dirigiste de 7,6% (cf. annexe : tableau n°50, p.124).

8.2.2.2 L'autorité attendue au regard de situations données

L'analyse globale des sujets « timoré » nous montre une forte tendance dirigiste dans les situations fermées (60%). Nous observons des résultats similaires entre les EPLE.

Pour les situations sécuritaires, nous notons la même tendance avec tout de même un pourcentage plus élevé pour l'autorité coopérative (37,5%). Les résultats pour les trois EPLE

corroborent cette tendance. Nous observons tout de même un équilibre entre l'autorité coopérative et l'autorité dirigiste pour les sujets de Jean Lurçat (40%).

Les situations affectives nous montrent que l'autorité coopérative et l'autorité libertaire sont à privilégier puisque que pour les deux 38,5% sont en sa faveur. Nous observons la même tendance avec tout de même une plus forte tendance libertaire pour les sujets de Jean Lurçat (50%).

Enfin, pour les situations ouvertes, les résultats pour l'ensemble des sujets « timoré » nous montrent un équilibre entre une autorité libertaire (35,3%) et une autorité coopérative (41,2%). Nous observons des tendances similaires pour les trois EPLE. Les faibles variations observées s'expliquent par le faible effectif (cf. annexe : tableau n°49, p.123).

8.2.2.3 Analyse des données des sujets « timoré » des différents EPLE

L'analyse des données montre une correspondance quant à l'autorité souhaitée d'une manière globale. Les distinctions entre les EPLE et les caractéristiques sociogéographiques des sujets s'opèrent dans les autorités souhaitées en regard des situations d'apprentissages. Toutefois, cette comparaison doit faire l'objet d'une prudence concernant les faibles effectifs dans chacun des trois EPLE concernés. Nous observons une tendance libertaire supérieure pour les sujets de Jean-Lurçat dans les situations affectives et ouvertes. Nous pouvons expliquer ces résultats par le fait que ces sujets, issus d'un milieu très défavorisé, accordent une importance au sens qu'ils donnent aux apprentissages. Nous pensons que les sujets « timoré » ont davantage de pression car la réussite dans ce milieu devient plus exceptionnelle qu'habituelle. De ce fait, ils sont amenés à compter sur eux-mêmes pouvant parfois délaisser la place de l'enseignant et à être en quête de liberté pour apprendre ou aller plus vite que les autres.

8.2.3 Les sujets « intégré » (33)

Nous comptons 23,7% de sujets « intégré » pour le collège Jean Lurçat, 30% de sujets pour le collège François Rabelais, 20,8% de sujets pour le collège Frida Kahlo et 13,7% de sujets pour le collège Jean Rostand.

8.2.3.1 L'autorité attendue par ces sujets

L'analyse globale des sujets « intégré » concernant l'autorité attendue montre une dominante coopérative (54,4%) avec une tendance dirigiste (28,8%). Pour trois EPLE nous observons les mêmes résultats avec des faibles variations concernant l'autorité coopérative

ainsi qu'une tendance dirigiste. Nous avons une exception avec le collège François Rabelais qui présente un équilibre entre l'autorité dirigiste (31,5%), l'autorité coopérative (33,6%) et l'autorité libertaire (27,4%) (cf. annexe : tableau n°50, p.124).

8.2.3.2 L'autorité attendue au regard de situations données

L'analyse globale des sujets « intégré » montre une forte tendance coopérative dans les situations fermées (51,4%) ; en effet, nous observons des résultats similaires entre les EPLE avec une autorité coopérative dominante (entre 45% et 50%).

La catégorie d'autorité concernant les situations sécuritaires est beaucoup plus partagée : 34,2% des sujets pour une autorité coopérative, 39,4% pour une autorité dirigiste et 21,1% pour une autorité libertaire. Les résultats pour entre les EPLE sont très différents en raison du faible effectif pour certains d'entre eux. Une tendance dirigiste domine pour les sujets de Jean Lurçat (45,5%) et de Frida Kahlo (66,7%). Pour les sujets de François Rabelais nous notons un équilibre entre une autorité dirigiste et une autorité coopérative (37,5% chacune). Enfin, pour les sujets de Jean Rostand la tendance est en faveur de l'autorité coopérative (40%).

Les situations affectives nous montrent pour les sujets « intégré » que l'autorité coopérative est à privilégier puisque que 51,4% sont en sa faveur. Nous observons la même tendance pour les EPLE à l'exception des sujets de Jean Rostand préférant une autorité de type libertaire (50%).

Enfin, pour les situations ouvertes, les résultats pour l'ensemble des sujets « timoré » nous montrent un équilibre entre une l'autorité libertaire (41,7%) et l'autorité coopérative (38,9%). Nous observons des tendances similaires entre trois EPLE, les sujets de Jean Lurçat préfèrent quant à eux une autorité plus coopérative (45,5%) que libertaire (18,2%) et accordent pour 36,4% une importance à une autorité dirigiste (cf. annexe : tableau n°47, p.122).

8.2.3.3 Analyse des données des sujets « intégré » des différents EPLE

L'analyse des données montre une correspondance quant à l'autorité souhaitée d'une manière globale à l'exception des sujets de François Rabelais s'orientant davantage vers plus de libertés. Les distinctions entre les EPLE et les caractéristiques sociogéographiques des sujets s'opèrent dans les autorités souhaitées en regard des situations d'apprentissages. Nous observons pour les sujets « intégré » de Jean Rostand la même tendance que pour les sujets « social » à savoir une recherche de liberté en raison d'un capital culturel acquis. Nous

remarquons pour les sujets de Jean Lurçat qu'une tendance dirigiste persiste dans les situations sécuritaires et ouvertes. Nous pensons que ces sujets, à l'inverse des sujets « ermite » de Jean Lurçat, se reposent sur l'enseignant pour assurer leur réussite. Malgré une confiance en eux, ils savent que pour réussir ils auront besoin de l'enseignant. De plus, nous tenons à signaler que la réussite perçue par ce type de sujet est sûrement très différente de la réussite perçue par les sujets de Jean Rostand.

8.2.4 Les sujets « ermite » (21)

Nous comptons 15,7% de sujets « social » pour le collège Jean Lurçat, 16% de sujets pour le collège François Rabelais, 25% de sujets pour le collège Frida Kahlo et 3,5% de sujets pour le collège Jean Rostand.

8.2.4.1 L'autorité attendue par ces sujets

L'analyse globale des sujets « ermite » concernant l'autorité attendue nous témoigne d'un partage équilibré entre une autorité coopérative (39,6%) et une autorité libertaire (36,2,9%). Pour trois EPLE nous observons les mêmes résultats avec des faibles variations. Pour le collège Jean Rostand nous observons une dominante libertaire (58,2%) (cf. annexe : tableau n°50, p.124).

8.2.4.2 L'autorité attendue au regard de situations données

L'analyse globale des sujets « ermite » montre une forte tendance dirigiste dans les situations fermées (50%) suivie d'une tendance coopérative (36,42%). Nous observons des résultats similaires entre les EPLE.

Pour les situations sécuritaires, nous notons les mêmes tendances. Les résultats pour les collèges François Rabelais et Frida Kahlo corroborent cette tendance. Pour les sujets du collège Jean Lurçat, nous observons que l'autorité dirigiste (50%) prévaut sur l'autorité coopérative (16,7%).

Les situations affectives nous montrent que l'autorité dirigiste (42,3%) est à privilégier. Nous observons la même tendance dans les quatre EPLE même si les sujets de Frida Kahlo privilégient une autorité de type coopérative (66,7%).

Enfin dans les situations ouvertes, nous constatons un partage entre les trois types d'autorité avec 29,2% pour une autorité coopérative, 29,2% pour une autorité libertaire et 33,3% pour une autorité dirigiste. Il en est de même dans les trois EPLE à l'exception de Jean Rostand qui n'a qu'un sujet (cf. annexe : tableau n°48, p.123).

8.2.4.3 Analyse des données des sujets « ermite » des différents EPLE

L'analyse des données montre une correspondance quant à l'autorité souhaitée d'une manière globale. Les distinctions entre les EPLE et les caractéristiques sociogéographiques des sujets s'opèrent dans les autorités souhaitées en regard des situations d'apprentissages. L'analyse pour le collège Jean Rostand doit se faire avec prudence car il n'y a qu'un sujet. Nous constatons pour les sujets du collège Frida Kahlo une forte tendance dirigiste dans l'ensemble des quatre catégories de situations. Ainsi, pour les sujets « ermite » de cette EPLE le guidage de l'enseignant semble très important pour réussir. Il en est de même pour le collège François Rabelais qui présente des caractéristiques identiques d'un point de vue des catégories socioprofessionnels des parents d'élèves. Dès lors, nous pouvons dire que pour les sujets issus d'un milieu social favorisé ou peu favorisé, le guidage de l'enseignant est important. Ils entrevoient la réussite par l'intermédiaire de l'enseignant pouvant pallier le manque de confiance en eux. A l'inverse, nous constatons que pour les sujets de Jean Lurçat, dans les situations ouvertes la tendance est la liberté. Ces élèves « ermite » sont à Jean Lurçat de réels décrocheurs qui n'ont plus de lien avec le monde de l'École. Ils y voient plus une obligation qu'une solution pour s'intégrer dans le monde professionnel.

8.2.5 Conclusion de cette analyse sociogéographique

La comparaison des établissements au regard de l'appartenance géographique des élèves ne montre pas de différences significatives. En effet, nous ne constatons pas de différence entre les catégories d'autorités souhaitées par les élèves selon qu'ils habitent en milieu rural ou en milieu urbain.

Pour comparer les catégories d'autorités souhaitées par les élèves au regard des caractéristiques sociales, nous nous concentrons sur les collèges Jean Lurçat et Jean Rostand présentant des caractéristiques sociales très différentes. D'un point de vue général, nous observons que les sujets de Jean Rostand, issus de familles plutôt favorisées, ont tendance à davantage accepter une catégorie d'autorité coopérative et d'autorité libertaire due à l'acquisition d'un capital culturel en corrélation avec les attentes de l'institution scolaire. À l'inverse, les sujets de Jean Lurçat, issus de familles plutôt défavorisées, préfèrent une autorité dirigiste et coopérative, à l'exception des sujets « timoré » et « ermite ». Les sujets « timoré » de Jean Lurçat sont en quête de liberté pour réussir en dépassant le niveau initial de la classe. Pour les sujets « ermite » nous observons plus une stratégie d'évitement de l'enseignant.

Cette analyse sociogéographique vient compléter notre projet de recherche en nous montrant l'impact du milieu sur la catégorie d'autorité souhaitée par les élèves. En effet, nous

nous apercevons dans l'étude plus fine de l'autorité souhaitée au filtre des situations des différences entre les collèges. Ces résultats viennent appuyer nos hypothèses associées à une catégorie d'autorité qui diffère d'un milieu à l'autre. Ils donnent de l'épaisseur à notre cadre d'analyse montrant l'importance du milieu dans la mise en place d'un contrat didactique efficace aux apprentissages pour tous et pour chacun.

8.3 Analyse des réponses des enseignants

8.3.1 Explication du questionnaire

Pour approfondir notre travail de recherche nous souhaitons mettre en relation les différents résultats élèves avec ceux d'enseignants. Le but est de dégager des pistes permettant de savoir quelles catégories d'autorité, dans quelles catégories de situation et avec quelles catégories élèves, est la plus favorable aux apprentissages de tous et de chacun. Nous avons alors construit un questionnaire enseignant pour essayer de comprendre ce que représente l'autorité pour eux (cf. annexe : questionnaire enseignant, p.84). Il garde la même structure que le questionnaire élève afin d'assurer une cohérence dans notre analyse. Dans un premier temps, nous interrogeons les enseignants sur leurs conceptions de l'autorité pour connaître leurs modes de fonctionnement personnel. Nous avons également questionné leurs contextes d'établissement pour voir l'influence qu'il a sur leur modèle d'autorité. Dans un deuxième temps, nous les interrogeons sur leurs postures face aux différentes catégories d'élèves au travers des catégories de notre triptyque. Enfin, dans un troisième temps, nous les questionnons sur l'autorité au filtre des différentes catégories de situations. Ce questionnaire suit une approche qualitative. Nous interrogeons quatre enseignants sélectionnés, un par collège d'étude. Dans chacun des quatre collèges d'étude, nous avons un enseignant que nous connaissons. Nous souhaitons garder les mêmes établissements pour établir des liens de qualité entre les deux questionnaires et pour limiter les facteurs susceptibles de modifier nos résultats.

8.3.2 Analyse de la conception de l'autorité par les enseignants

8.3.2.1 Une définition de l'autorité par les enseignants

Nous demandons aux enseignants une définition personnelle de l'autorité en EPS. Nous relevons des termes qui apparaissent plusieurs fois dans les réponses. Le terme « *fermeté* » apparaît trois fois. C'est un point important qui est décrit par l'un d'eux comme servant à

« *stopper tout écart qui enfreint les règles du vivre-ensemble.* », c'est-à-dire être ferme quand l'élève dépasse les limites que l'enseignant a posées. Le terme « *bienveillance* » est aussi présent trois fois. Il montre que les enseignants se préoccupent de l'élève et qu'il est au cœur de leur métier. Nous observons un autre groupe de termes en rapport avec l'idée de l'égalité de traitement avec des mots comme « *justesse* », « *justice* », « *dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit* », « *équité dans les sanctions* ». Les enseignants accordent de l'importance à l'égalité de traitement pour tous, une sorte de légitimité de leur autorité au sein de la classe. Finalement, pour tous les enseignants, l'autorité se rapporte à une question de communication, nous relevons les mots : « *outils de communication* », « *échange* », « *négociation* », « *communiquer* ». Il est primordial pour les enseignants d'expliquer aux élèves les raisons de leurs décisions. Nous retenons les propos d'un enseignant qui synthétise la conception générale de l'autorité, il décrit l'autorité comme étant « *la capacité qu'a l'enseignant à se faire respecter, écouter et comprendre parmi les élèves, grâce à un ensemble de postures et d'outils de communication, mais aussi des moyens pédagogiques et didactiques. Il me semble toujours important d'expliquer toutes règles, toutes décisions aux élèves, selon une communication bienveillante, et en même temps de stopper avec fermeté tout écart qui enfreint les règles du vivre-ensemble.* »

8.3.2.2 Le métier d'enseignant selon le contexte

Dans le collège Jean Rostand où les parents élèves appartiennent à des catégories socioprofessionnelles (CSP) favorisées, l'enseignant indique que les élèves sont très scolaires : « *ils sont motivés par la note et l'envie de me faire plaisir* ». Dans ce cas, le métier d'enseignant se centre sur les apprentissages moteurs des élèves alors que pour d'autres établissements nous observons un travail important sur le « vivre ensemble ». En effet, pour le collège Jean Lurçat, dans lequel beaucoup de parents d'élèves appartiennent à des CSP très défavorisées impactant la relation enseignant-élève, l'enseignant témoigne de cette pauvreté : « *public peu mixte et pauvre à beaucoup d'égard : financièrement, culturellement, socialement (respect des règles de vie collective)* » avec des « *difficultés de compréhension et d'écoute* ». Dans cet établissement la question des contenus n'est pas la priorité, « *les contenus sont rarement très pointus sauf quand les cycles sont rallongés.* », et l'accent est plutôt mis sur le cadre de fonctionnement et sur l'apprentissage de compétences sociales. Cet enseignant décrit son intervention comme étant basée sur de l'adaptation afin d'engager ses élèves. Pour l'enseignant de François Rabelais, la question de l'adaptation est aussi présente mais il rajoute la gestion de l'hétérogénéité à son action. En ce qui concerne le collège Frida

Kahlo, les élèves sont décrits comme sympathiques, mais « *avec peu d'ambitions, ils s'arrêtent vite face à la difficulté* ». Cette caractéristique est prise en compte par l'enseignant qui cible son intervention sur le fait d'« *apprendre aux élèves à se faire confiance et dépasser leurs limites* ». Nous constatons une idée forte dans tous les collèges autour du concept d'adaptation. Chaque enseignant adapte son intervention en fonction du public. Nous plaçons donc le concept d'adaptation au centre du contrat didactique et de l'autorité mise en place par l'enseignant d'EPS dans son contexte singulier.

8.3.2.3 L'évolution de l'autorité au cours de l'année

Sur ce point les avis sont divergents. Pour certains, la forme d'autorité mise en place ne change pas, « *non, ma forme d'autorité n'évoluera pas ou peu* » ; alors que pour d'autres elle évolue de façon plus ou moins importante. Nous pouvons extraire une notion qui se globalise sur l'ensemble des réponses, c'est la notion de temporalité. Les enseignants sont unanimes, le temps qui passe influe sur leurs modes d'intervention au sein de leurs classes ; « *il peut toutefois y avoir une adaptation ponctuelle durant certaines périodes de l'année* ». Un enseignant nous décrit même sa forme d'autorité comme liée directement avec le facteur temporel, « *assez ferme au départ pour poser les limites puis un peu plus de souplesse au fil du temps si les cours se passent bien* ». Nous notons que la temporalité est un des facteurs de modulation de l'autorité.

8.3.2.4 La construction des règles pour le bon fonctionnement de la classe

Sur ce point également nous observons des avis divergents. Pour l'enseignante de Jean Rostand, les règles sont construites avec la classe par l'intermédiaire de propositions. Ces règles sont soumises au groupe et si elles sont validées, elles sont signées par tous et affichées. Nous précisons tout de même, et pour faire le lien avec l'analyse sociogéographique, que ce type de routine est possible avec des élèves très scolaires. Pour les enseignants, il s'agit surtout de poser un cadre concernant les règles non-négociables ; « *certaines règles sont imposées par moi mais en lien avec le règlement intérieur (négociation impossible)* » ou « *quand elles relèvent de la sécurité ou d'un règlement plus général* ». En ce qui concerne les règles qui sont non négociables, les enseignants s'appuient sur le règlement intérieur avec la volonté de le faire respecter au sein de leur classe. La question de la sécurité est aussi un facteur qui explique qu'une règle n'est pas négociable. Pour les règles négociables, les enseignants y voient une certaine forme de démocratie, permettant aux élèves de trouver du sens et ainsi de s'y conformer. Pour un des enseignants, l'objectif est de « *les*

inclure dans la décision et aider ainsi à leur appropriation ».

8.3.2.5 Modification du modèle d'autorité selon les élèves et leurs profils (la différenciation)

Les enseignants sont plus ou moins unanimes sur la modification de leur autorité vis-à-vis de certains profils d'élèves. Un enseignant parle de « *différenciation* » avec une différence de traitement mais en respectant toujours certains principes d'équité et de justice, « *j'essaie de moduler les sanctions selon les élèves et leurs évolutions et je l'explique au reste de la classe pour éviter qu'ils trouvent ça « injuste »* ». Un enseignant reste quant à lui assez réticent à la différenciation concernant l'autorité, « *pas de différenciation si c'est pour déclencher un sentiment d'injustice entre deux élèves* ». Une petite nuance est apportée par un enseignant qui considère que son modèle d'autorité restera le même mais que « *toutefois, ce modèle peut légèrement s'assouplir ou se renforcer selon un profil particulier d'élèves (trouble du comportement, hyperactivité, rapport à l'autorité conflictuelle...)* ». C'est finalement la mise en action de l'autorité qui évolue, « *je peux faire preuve d'autorité avec humour, avec le regard, en haussant le ton, en faisant un rappel au règlement, en punissant* ». L'autorité a donc des principes stables pour chaque enseignant mais avec des variations susceptibles de la faire évoluer légèrement notamment dans sa mise en action. Un enseignant nous rappelle que l'autorité possède une grande dimension humaine et c'est sûrement cette dimension qui peut modifier l'autorité de l'enseignant.

8.3.3 Autorité et catégories d'élèves

Dans cette seconde partie de notre questionnaire, nous interrogeons les quatre enseignants sur la forme d'autorité exercée au regard des différentes catégories d'élèves : « social », « timoré », « intégré » et « ermite ».

8.3.3.1 L'élève « social », une posture ferme

Les enseignants sont globalement unanimes sur le fait que c'est plutôt une posture assez ferme qui est à privilégier. Ils estiment que c'est un élève qui a besoin d'être cadré afin qu'il puisse construire les compétences attendues. Les enseignants prennent comme point d'appui son rapport positif aux autres pour qu'il apprenne ; « *en EPS, si on peut se permettre d'interagir fréquemment avec ses camarades, on se doit de chercher à construire quelque chose (compétences, projet de jeu)* ». Les enseignants montrent que le regard d'autrui influence cet élève, « *son besoin d'être reconnu et admiré des autres va l'emmenner vers des*

conduites qui risquent de dépasser les limites fixées ». Cependant, ce besoin de reconnaissance peut également constituer un levier pour les apprentissages ; *« je le mets souvent en réussite ou le valorise devant ses camarades en cherchant le bon dosage pour éviter les débordements d'enthousiasme. »* La stratégie des enseignants est donc de se servir de son rapport positif aux autres pour construire un rapport positif aux savoirs. Le fait de mettre cet élève en réussite est important pour tous les enseignants qui tentent de raccrocher l'élève aux savoirs et à l'École.

8.3.3.2 L'élève « timoré », une posture empathique

Pour le « timoré », une approche plus empathique est privilégiée par les enseignants avec de tout de même une certaine « souplesse ». Les enseignants cherchent à le placer dans un cadre sécurisant, *« je cherche à le mettre en confiance »*, et à le questionner pour le mettre en confiance et ainsi favoriser les interactions avec ses camarades. Toutefois les enseignants estiment que le cadre doit être également ferme si jamais ils en sortent.

8.3.3.3 L'élève « intégré », une posture souple et dévoluante

Pour ces élèves, c'est le terme de « souplesse » qui revient le plus souvent. Les enseignants estiment que c'est un élève qui est investi, ce qui leur permet aussi de déléguer en lui donnant un peu plus de responsabilités sans pour autant abandonner le cadre de fonctionnement établi, comme le souligne un enseignant *« par contre, dès qu'ils sortent du « chemin », ma posture devient ferme »*.

8.3.3.4 L'élève « ermite », une posture bienveillante, à l'écoute de l'élève

Pour l'élève « ermite », les notions de bienveillance et d'écoute sont au centre des réponses que nous avons recueillies. L'objectif pour les enseignants est d'*« essayer de construire un nouveau rapport à l'École et participer à sa construction sociale »*. Ils adoptent une posture qu'ils qualifient de *« plutôt souple »*, basée sur un système de négociation pour essayer de faire adhérer l'élève au fonctionnement du groupe classe. Les enseignants cherchent à le stimuler, *« je le pousse dans ses retranchements en le provoquant ou en le déstabilisant »*, toujours dans l'objectif de le sortir de son monde solitaire. Le rapport aux autres est également pris en compte en faisant attention à ne pas braquer l'élève, *« je le valorise avec le bon dosage pour éviter de l'afficher devant les autres »*.

8.3.4 Autorité et catégories de situations d'apprentissage

Dans cette troisième partie, nous interrogeons les enseignants d'EPS sur la forme d'autorité exercée au regard des différentes situations d'apprentissage présentées dans notre catégorisation. Nous présentons les résultats concernant les situations « fermées », « sécuritaires », « affectives » et « ouvertes ». Nous constatons que l'autorité évolue au cours des situations pour tous les enseignants interrogés. Ces évolutions sont notamment le fruit d'une adaptation « *en fonction des réponses des élèves* ».

8.3.4.1 Les situations fermées, une posture ferme nécessitant une forte présence

Pour l'ensemble des enseignants, la situation fermée est une situation où l'enseignant est omniprésent ; « *retours sur les critères de réalisation* », « *démonstrations* » et « *sous forme de feedbacks pour donner des conseils sur l'apprentissage du geste* ». Un des enseignants décrit même sa posture comme étant celle d'un « *ambianceur* » toujours présent et qui cherche à dynamiser les élèves afin qu'ils puissent faire le plus de répétitions possibles. Cette présence de l'enseignant est souvent accompagnée d'une posture assez ferme, « *exigeante sur les consignes, elles doivent être respectées à la lettre* ».

8.3.4.2 Les situations sécuritaires, une posture ferme et précise

Pour cette catégorie de situations c'est une autorité ferme qui est décrite. Le fait que la sécurité des élèves peut être mise en jeu fait que les enseignants préfèrent une posture avec plus de fermeté ; « *fermeté, aucun écart est toléré* ». Il semble que les enseignants s'accordent sur le fait qu'une situation sécuritaire nécessite une attention accrue des élèves, « *je place les élèves dans une situation d'attention : élèves assis en règle générale, sans possibilité d'être distraits par autre chose* ». Cependant, certains enseignants conçoivent que cette demande d'attention peut être difficile pour les élèves. Ils mettent donc en place différents procédés d'apprentissage : « *je fais court et j'insiste sur l'élément en expliquant plusieurs fois, en faisant un rappel à la règle, en démontrant ou faisant en sorte qu'un élève démontre, tout en gardant du dynamisme pour conserver l'attention des élèves* » et/ou « *consignes précises, simples et rapides à comprendre pour les élèves* ». La situation sécuritaire peut être une situation qui inquiète les enseignants. Ils essaient donc d'être le plus précis possible pour que les élèves comprennent clairement ce qui est attendu.

8.3.4.3 Les situations affectives, une posture rassurante

Les enseignants cherchent à mettre en place un cadre sécurisant pour les élèves afin de

« *mettre l'élève en confiance* » en adoptant une posture « *rassurante* ». La posture empathique est favorisée et elle est décrite par un enseignant, « *je suis dans l'empathie en cherchant à placer l'élève dans une zone de confort la plus sécurisante possible pour lui* ». Les enseignants ont conscience de la valeur affective dans ces situations : « *niveau de stress des élèves* », « *pour ne pas brusquer l'élève déjà dans une situation peu rassurante* ». Pour réussir à construire ce cadre sécurisant, de nombreux retours sur l'action sont envisagés avec une communication positive : « *des encouragements* », « *je suis à son écoute* » et « *nombreux échanges avec les élèves* ».

8.3.4.4 Les situations ouvertes, une posture de guide, plutôt souple

L'autorité adoptée par ses enseignants est plutôt souple en accordant de la liberté aux élèves, « *une posture assez éloignée pour les obliger à réfléchir, discuter, s'interroger* ». Dans cette situation, l'enseignant a tendance à prendre de la distance vis-à-vis du travail de ses élèves. Un enseignant se décrit comme « *l'énigmatique* », dans le sens où il lance une énigme de départ, un problème à résoudre pour les élèves et ensuite son intervention ne se fait que par des questions aux élèves. L'enseignant se perçoit ici plutôt comme un guide, « *on guidera l'apprentissage à partir de ce que dit et ressent l'élève* » et « *j'oriente les élèves* ». Une notion forte est également mise en avant autour du travail de groupe pour faire émerger des solutions collectives ; « *le partage entre les élèves pour résoudre un problème est très enrichissant* ». Une certaine souplesse, une posture un peu plus distancée, une forme de liberté, une construction d'espaces et de temps d'interactions caractérisent l'autorité pour cette catégorie de situation.

8.3.5 Les liens entre l'autorité souhaitée par les élèves et celle préconisée par les enseignants selon les catégories d'élèves

8.3.5.1 Une correspondance entre l'autorité souhaitée par l'élève « intégré » et celle préconisée par les enseignants

Les enseignants préconisent une posture relativement souple pour l'élève « intégré » en l'orientant vers plus de responsabilités. Quand nous faisons le lien avec les réponses des élèves « intégré », nous constatons que l'autorité souhaitée est quasiment la même que celle préconisée par les enseignants. En effet, l'élève « intégré » est favorable à une autorité coopérative à tendance dirigiste. Nous avons donc un élève qui souhaite se mouvoir dans un espace cadré défini par l'enseignant. La capacité de l'élève à pouvoir fonctionner au sein de

cet espace est reconnue par les enseignants qui engagent un processus de dévolution avec cet élève afin de favoriser son autonomie.

8.3.5.2 Une différence entre l'autorité souhaitée par l'élève « timoré » et celle préconisée par les enseignants

Les enseignants envisagent une posture empathique pour cet élève, en mettant en place un cadre sécurisant et en étant relativement proche de l'élève. L'élève « timoré » souhaite quant à lui une autorité coopérative à tendance dirigiste. Nous pouvons ici observer une légère différence. En effet, bien que l'élève souhaite ce cadre sécurisant (avec la tendance dirigiste), il semble que la présence de l'enseignant ne soit pas autant souhaitée que prévue. L'élève « timoré » est donc un élève qui est également animé par un besoin d'avoir lui aussi un certain degré de liberté au sein de la leçon d'EPS. Il apparaît inexacte de penser que l'élève « timoré » a forcément besoin de la présence d'un adulte pour fonctionner au sein d'une classe. Nous avons donc des enseignants qui « pensent bien faire » en agissant ainsi, pensant que c'est ce qui convient à l'élève. Or ce n'est pas totalement le cas. Une adaptation sur le fait de laisser un degré de liberté plus important à ce type d'élève peut être un excellent moyen de tendre vers l'autorité la plus efficace à l'apprentissage pour ces élèves.

8.3.5.3 Une correspondance entre l'autorité souhaitée par l'élève « social » et celle préconisée par les enseignants

L'élève « social » souhaite une autorité coopérative avec une tendance dirigiste et libertaire. Selon leurs réponses, les enseignants fonctionnent avec un cadre très ferme pour ces élèves mais en leur laissant une certaine liberté pour évoluer au sein de leur environnement. Nous avons donc des enseignants qui s'adaptent aux besoins de sociabilité de ces élèves tout en s'en servant pour garantir des apprentissages. L'autorité coopérative souhaitée par l'élève est donc bien présente tout comme l'autorité dirigiste qui est très présente notamment pour garder un cadre ferme et structurant. Nous soulignons tout de même un point de divergence qui est celui de l'autorité libertaire, souhaitée en partie par les élèves « social », qui ne fait pas partie de celle préconisée par les enseignants.

8.3.5.4 Une correspondance entre l'autorité souhaitée par l'élève « ermite » et celle préconisée par les enseignants

Il convient pour les enseignants de tendre vers une posture bienveillante avec l'élève « ermite » en étant à son écoute et dans un système de négociations. L'élève « ermite » quant à lui est plutôt orienté vers une autorité coopérative et une autorité libertaire. Nous constatons donc que l'enseignant met en place un modèle d'autorité qui correspond à la volonté de l'élève d'avoir un degré de liberté très important. Ce degré de liberté est présent dans le dialogue que l'enseignant instaure afin que l'élève se retrouve dans le système de règles mis en place. Toutefois, nous pouvons souligner que ce ne sont pas les mêmes objectifs qui sont poursuivis pour l'élève et pour l'enseignant. Pour l'élève, ce système de négociation lui convient pour garder un degré de liberté et évoluer dans la classe comme il le souhaite. Pour l'enseignant, ces négociations permettent à cet élève de revenir dans le groupe classe et de, petit à petit, le réintégrer un mode de fonctionnement qu'il cherche à fuir afin de garantir ses apprentissages.

8.3.6 Les liens entre l'autorité souhaitée par les élèves et celle préconisée par les enseignants selon les catégories de situations

8.3.6.1 Les situations fermées et les situations sécuritaires

Nous avons décidé de réunir ces deux situations car les réponses que nous avons récoltées décrivent les mêmes catégories d'autorités mises en jeu. Pour ces situations, les élèves ont répondu qu'ils souhaitent principalement une autorité coopérative, avec une tendance dirigiste. Nous notons que l'autorité dirigiste connaît une proportion un peu plus importante dans les situations sécuritaires. La présence de l'enseignant est souhaitée par la plupart des élèves même si selon les catégories d'élèves nous observons des pourcentages plus ou moins élevés. Pour les enseignants, les réponses correspondent tout à fait aux besoins exprimés par les élèves. C'est une posture ferme qui est préconisée par les enseignants correspondant à une autorité dirigiste. Ils nous décrivent une présence accrue durant ces situations, tout en laissant un petit degré de liberté aux élèves afin qu'ils puissent apprendre. Que ce soit les élèves ou les enseignants, tous sont conscients de l'importance de la sécurité. Le fait de devoir être concentré et de ne pas négliger les consignes associées à ses situations peut expliquer la concordance avec les résultats obtenus.

8.3.6.2 Les situations affectives

Dans ces situations, les élèves ont un besoin de partage et de discussion. L'autorité souhaitée est plutôt orientée vers une autorité coopérative. Les élèves ont besoin d'être rassurés car ils se retrouvent dans des situations où ils peuvent avoir peur. Ce besoin d'un cadre sécurisant est également préconisé par les enseignants qui se placent dans une posture « rassurante ». Ils souhaitent accompagner les élèves afin de lutter contre ce qui les freinent pour qu'ils puissent réussir dans la situation.

8.3.6.3 Les situations ouvertes

Pour les situations ouvertes, les enseignants décrivent leurs postures comme étant relativement souple en se considérant davantage comme des guides. Ils y trouvent l'occasion de laisser réfléchir les élèves afin qu'ils expérimentent. En effet, si l'enseignant est omniprésent, alors il ne peut pas permettre aux élèves de répondre pleinement aux objectifs de cette catégorie de situation. Cette posture répond également à un besoin des élèves. Selon les réponses des élèves, c'est l'autorité coopérative, voire libertaire pour certains, qui est souhaitée. Cette variable constitue un facteur de motivation très important, ce qui peut être une source d'apprentissage pour les élèves. Nous avons donc une concordance forte, entre ce que les élèves souhaitent et ce que les enseignants préconisent pour les situations ouvertes.

8.3.7 Conclusion

Nous constatons au travers des réponses des enseignants que la posture adaptée en classe se retrouve pour la plus grande partie des cas en conformité avec ce que les élèves souhaitent. Nous observons un lien réel entre les souhaits des élèves et leurs besoins évalués par les enseignants. Ces derniers adaptent leurs modèles d'autorité en fonction des élèves mais également des situations afin de garantir à tous et à chacun la réussite par l'apprentissage. Toutefois, cette adaptation de postures reste possible dans un cadre de fonctionnement stable et durable. Ce cadre stable, qui n'évolue pas, permet néanmoins certaines évolutions à l'intérieur de celui-ci. C'est une des idées fortes que nous retenons des réponses des enseignants. Les apprentissages ne sont possibles que par la mise en place d'un cadre, un contrat didactique, connu de tous et durable à l'intérieur duquel des adaptations sont possibles. Les attentes de l'enseignant doivent être claires pour les élèves qui agissent dans ce cadre.

9 DISCUSSION

Cette partie de notre mémoire a pour objectif d'évoquer les difficultés rencontrées et les limites de notre approche, et de dégager des perspectives à notre travail de recherche.

9.1 Les « situations intermédiaires » non analysées

Dans notre travail de catégorisation, nous avons identifié cinq catégories de situation mais dans notre analyse les situations intermédiaires n'ont pas été abordées. Nous avons fait le choix de ne pas les inclure dans notre questionnaire car nous pensons qu'il pouvait être difficile pour les élèves de les différencier des situations ouvertes. De ce fait, nous nous privons d'une donnée intéressante qui serait à envisager sous une autre forme de traitement dans l'approfondissement de notre mémoire. Pour pallier cette difficulté, il serait possible d'utiliser une autre méthode. Par exemple, la présentation du questionnaire pourrait être précédé d'une mise en situation pour les élèves. En effet, avant l'enquête de terrain et en faisant vivre les différentes situations aux élèves, nous pourrions présenter toutes nos catégories de situation sans les nommer ce qui faciliterait un retour sur l'action pour les élèves. Dans cette démarche, l'action et le retour sur l'action deviendraient des leviers et permettent de dépasser l'obstacle de l'explication verbale et écrite.

9.2 L'analyse statistique du questionnaire élève

Le choix de la méthode pour remplir le questionnaire élève nous a obligé à nous adapter dans le traitement des données de ce questionnaire. En effet, par la possibilité de cocher plusieurs réponses par question, nous nous sommes retrouvés avec des pourcentages de réponses par catégorie supérieur à 100. De façon à faciliter la comparaison des résultats, nous avons choisi la méthode de calcul n°2 rendant compte de la part relative de chacune des réponses au sein de la catégorie d'élèves. Afin de proposer une analyse statistique encore plus fine, nous aurions pu proposer la possibilité de cocher plusieurs réponses mais en les priorisant. De cette façon, par un jeu de coefficients entre les réponses choisies, nous aurions pu analyser plus finement les données et obtenir des pourcentages rendant compte du nombre total de réponses. Le jeu de coefficient aurait eu pour objectif de ramener la somme des réponses en pourcentage pour chaque catégorie à 100.

9.3 L'approfondissement de l'analyse sociogéographique

Le choix des quatre établissements dans notre échantillon n'a pas permis de mettre en évidence des différences de résultats au niveau géographique car ils présentaient des caractéristiques similaires. En effet, les résultats concernant la partie de l'analyse sociogéographique du questionnaire élève se cantonnent finalement à énoncer les similitudes et les différences entre les catégories d'élèves pour chaque collège selon les catégories socioprofessionnelles des parents des élèves. Il serait donc nécessaire d'approfondir notre méthode si nous souhaitions analyser avec précision des données concernant le contexte géographique. Pour ce faire, nous pourrions choisir d'autres EPLE et d'élargir notre échantillon à une dizaine d'EPLE en nous assurant qu'ils présentent des caractéristiques géographiques variées. Notre but étant, pour l'approfondissement de notre analyse, de se centrer sur le facteur géographique pour le milieu et non plus sur l'appartenance sociale des élèves.

10 CONCLUSION

Au cours de notre mémoire, nous avons montré que l'autorité était un concept polymorphe pouvant se catégoriser sous trois formes : autorité dirigiste, autorité coopérative et autorité libertaire. Pour favoriser les apprentissages, il est nécessaire de penser l'adaptation de ces catégories d'autorité au regard des caractéristiques des élèves et des caractéristiques des situations. Nous nous sommes attachés à présenter, par un travail théorique reprenant la « théorie de l'action conjointe en didactique » et par une enquête de terrain par questionnaire auprès d'élèves et d'enseignants, les relations existantes entre les catégories d'autorités, d'élèves et de situations pour définir une forme d'autorité garantissant les apprentissages de tous et de chacun. Au regard des différents résultats présentés au cours de notre travail de recherche, nous retenons quatre idées fortes. Premièrement, nous avons montré que la posture de l'enseignant et la catégorie d'autorité qu'il met en œuvre doivent s'appuyer au préalable sur une lecture fine des caractéristiques des élèves de la classe en prenant en compte leur rapport à l'École, leur rapport aux savoirs, leur rapport aux autres et leur rapport à soi. Deuxièmement, cette analyse précises des caractéristiques des élèves doit être complétée d'une prise en compte de la situation d'apprentissages et de ses objectifs. La prise en compte de ces informations permet l'enseignant d'EPS d'adapter sa posture pour favoriser l'apprentissage des élèves. Troisièmement, nous avons montré que le milieu social des élèves impact la catégorie de l'autorité souhaitée par ses élèves. La connaissance du contexte social dans lequel vivent les élèves est donc primordiale pour les enseignants. Quatrièmement, les échanges que nous avons eu avec les quatre enseignants enquêtés nous ont montré que ces adaptations de l'autorité ne sont possibles que par la construction d'un cadre connu de tous et durable. En effet, les apprentissages dépendent de la mise en place d'un cadre, c'est-à-dire d'un contrat didactique ; à l'intérieur duquel les enseignants peuvent proposer des adaptations pour les élèves.

A la fin de notre travail de mémoire, nous pouvons conclure que le plus important est la définition par l'enseignant d'un cadre ferme, durable et connu des élèves permettant ainsi les apprentissages en EPS. L'enseignant peut ensuite s'adapter aux différents élèves et aux différentes situations en combinant une catégorie d'autorité avec une catégorie d'élève et avec une catégorie de situation pour favoriser les apprentissages de tous et de chacun.

11 PERSPECTIVES

En complément des propositions déjà envisagées dans la partie discussion, nous dégagons deux orientations pour l'approfondissement de notre mémoire. Une première perspective concerne l'approfondissement lié à une analyse des réponses selon le genre des élèves de façon à identifier les similitudes et/ou différences d'autorités souhaitées entre les garçons et les filles. Ces informations étaient disponibles dans les questionnaires élèves et nous les avons saisies dans notre base de données mais leur traitement s'est avéré trop complexe et laborieux pour être mené à terme. Une seconde perspective à notre travail de recherche poursuit l'idée de comparer des résultats entre des sujets d'âge différents. Nous avons ciblé des élèves de troisièmes pour garantir la cohérence de nos résultats et de nos analyses. Cependant, il est envisageable de mener ce travail avec toutes les classes du secondaire (de la sixième à la terminale). Cette étude complémentaire pourrait montrer l'impact de cette variable dans la conception de l'autorité souhaitée selon les élèves.

12 BILIOGRAPHIE

- Allec, S & Jorro, A. (2009). *L'autorité pédagogique de professeurs novices en situation d'eps*. Annales Scientifiques de l'Université de IASI, Roumanie,13, pp.9.
- Astolfi, J.- P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Bourdieu P. & Passeron J-C (1964). *Les Héritiers*. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit, coll. Le sens commun.
- Brousseau Guy, Balacheff Nicolas, Cooper Martin, & Sutherland Rosamund. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactiques des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Cariou D. (2013). *Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire*. Une étude exploratoire. Éducation et didactique. Rennes : PUR
- Cross D. (2010). *Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant*. Éducation et didactique. Rennes : PUR
- Drevillon, J. (1979). *Adolescence*. In Mialaret. Vocabulaire de l'éducation. PU
- Durkheim, E. (1902). *L'éducation morale*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Faerber, R. (2004). *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe*. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.
- Ghiglione, R & Matalon,B. (1998) *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris, A. Colin, p. 136.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Hgb.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (p. 192- 221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Houssaye J, & Hameline D. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*. Berne, Francfort-s. Main, Paris [etc.]: P. Lang.
- Huteau, M. (1985a). *Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance à l'égard du champ*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Leplat J (2000), *L'analyse psychologique du travail en ergonomie*, Toulouse, Octarès.
- Michel, J-F, & Chalvin, M-J. (2005). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Perrenoud, Ph. (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation].
- Robbes, B. (2016). II. De l'asymétrie et de la symétrie de l'autorité enseignante. Dans : *L'autorité enseignante : Approche clinique* (pp. 99-138). Nîmes, France : Champ social.
- Rougier, B. (2009) *Construction d'une séquence pédagogique*. En ligne sur le site de l'Académie de Versailles – Sciences Biologiques et Science Sociales Appliquées.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.), *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR
- Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sirota R. (1993) Le métier d'élève. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 85-108.
- Testevuide, S. (2009). Observer le mouvement des élèves en EPS et favoriser la transformation de leurs conduites motrices, in Hug (F.) (coord.), *Le Mouvement*, Paris, Éditions Revue EPS, coll. Pour l'Action.
- Wanlin, P., Aliprandi, M.-L., Mossaz, A. & Revilloud, M. (2016). La catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (1), 67–94.
- Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R. & Cox, P.W. (1978). Les styles cognitifs « dépendant à l'égard du champ » et « indépendant à l'égard du champ » et leurs implications éducatives. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 7(4), 299-349.

13 ANNEXES

• Tableau n°6 : Caractéristiques des quatre collèges à l'étude.....	78
• Tableau n°7 : Catégorisation des situations d'apprentissages	79
• Tableau n°8 : Catégorisation des élèves	80
• Tableau n°9 : Synthèses des hypothèses de recherche pour les catégories d'élèves	81
• Questionnaire élèves	82
• Questionnaire enseignants	84
• Tableau n°10 : Catégorisation des élèves par les réponses au questionnaire élève.....	86
• Tableau n°11 : Réponses des sujets « Social » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 72 élèves.....	88
• Tableau n°12 : Réponses des sujets « Timoré » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 12 élèves.....	89
• Tableau n°13 : Réponses des sujets « Intégré » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 33 élèves.....	90
• Tableau n°14 : Réponses des sujets « Ermite » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 21 élèves.....	91
• Tableau n°15 : Réponses des sujets garçons au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 76 élèves.....	92
• Tableau n°16 : Réponses des sujets filles au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 88 élèves.....	93
• Tableau n°17 : Réponses élèves Jean Lurçat au questionnaire.....	94
• Tableau n°18 : Réponses des filles de Jean Lurçat au questionnaire.....	95
• Tableau n°19 : Réponses des garçons de Jean Lurçat au questionnaire	96
• Tableau n°20 : Réponses des élèves « social » de Jean Lurçat au questionnaire	97
• Tableau n°21 : Réponses des élèves « timoré » de Jean Lurçat au questionnaire	98
• Tableau n°22 : Réponses des élèves « intégré » de Jean Lurçat au questionnaire.....	99
• Tableau n°23 : Réponses des élèves « ermite » de Jean Lurçat au questionnaire	100
• Tableau n°24 : Réponses élèves François Rabelais au questionnaire.....	101
• Tableau n°25 : Réponses des filles de François Rabelais au questionnaire.....	102
• Tableau n°26 : Réponses des garçons de François Rabelais au questionnaire	103
• Tableau n°27 : Réponses des élèves « social » de François Rabelais au questionnaire ...	104
• Tableau n°28 : Réponses des élèves « timoré » de François Rabelais au questionnaire ..	105

- Tableau n°29 : Réponses des élèves « intégré » de François Rabelais au questionnaire..106
- Tableau n°30 : Réponses des élèves « ermite » de François Rabelais au questionnaire ..107
- Tableau n°31 : Réponses élèves Jean Rostand au questionnaire 108
- Tableau n°32 : Réponse des filles Jean Rostand au questionnaire 109
- Tableau n°33 : Réponse des garçons Jean Rostand au questionnaire 110
- Tableau n°34 : Réponses des élèves « intégré » de Jean Rostand au questionnaire 111
- Tableau n°35 : Réponses des élèves « social » de Jean Rostand au questionnaire..... 112
- Tableau n°36 : Réponses des élèves « ermite » de Jean Rostand au questionnaire..... 113
- Tableau n°37 : Réponses élèves Frida Kahlo au questionnaire 114
- Tableau n°38 : Réponse des filles Frida Kahlo au questionnaire 115
- Tableau n°39 : Réponse des garçons Frida Kahlo au questionnaire 116
- Tableau n°40 : Réponses des élèves « intégré » de Frida Kahlo au questionnaire 117
- Tableau n°41 : Réponses des élèves « timoré » de Frida Kahlo au questionnaire..... 118
- Tableau n°42 : Réponses des élèves « social » de Frida Kahlo au questionnaire..... 119
- Tableau n°43 : Réponses des élèves « ermite » de Frida Kahlo au questionnaire..... 120
- Tableau n°44 : Pourcentage des types d'autorité souhaités pour les quatre catégories d'élèves 121
- Tableau n°45 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les quatre catégories d'élèves..... 121
- Tableau n°46 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « social » des quatre EPLE 122
- Tableau n°47 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « intégré » des quatre EPLE 122
- Tableau n°48 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « ermite » des quatre EPLE 123
- Tableau n°49 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « timoré » des quatre EPLE..... 123
- Tableau n°50 : Pourcentage des types d'autorité souhaités par les élèves des quatre EPLE 124

Tableau n°6 : Caractéristiques des quatre collèges à l'étude

	Localisation	Principales caractéristiques	L'orientation après la 3ème	Les catégories socio-professionnelles
Collège Jean Lurçat (ANGERS)	Angers, Maine et Loire, au cœur du quartier de Montplaisir, zone urbaine sensible de 11 000 habitants.	C'est un collège qui est classé REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé). Ce collège souffre de nombreuses demandes de dérogations. Le collège compte la plus forte part de boursiers de l'agglomération angevine (87%) en 2015/2016. Le taux de réussite au DNB était de 42,2% en 2015 et 65% en 2016.	45,9% des élèves décident de s'orienter vers l'enseignement professionnel. Le taux de passage en 2 nd GT est assez faible (54,1%) et ces élèves peuvent rencontrer des difficultés car on observe un fort taux de redoublement (15%) ou de réorientation (15%) à l'issue de cette 2 nd GT.	Environ 5% de cadres supérieurs et moyens, 11% d'employés et d'artisans et 80% d'ouvriers et d'inactifs.
Collège François Rabelais (ANGERS)	Angers, Maine et Loire, dans le quartier de Belle-Beille, recrutement dans le quartier et 4 communes rurales.	Collège de 664 élèves. 44% des élèves accueillis sont issus de 3 écoles du quartier de belle beille situé en REP. Ce quartier est classé Zone Urbaine Sensible (ZUS) depuis 1996 et confirmé en 2014 comme quartier prioritaire de la ville, bénéficiant du programme de réussite éducative.	47,5% des élèves s'orientent vers une 2 nd GT, 30% vers une 2 nd pro et enfin 8,4% suivent une voie liée à l'apprentissage (CAP).	40% de CSP défavorisées, la proportion de CSP favorisées et moyennes se tasse à 30% de l'effectif total. Grande mixité d'un point de vue des catégories socio-professionnelles.
Collège Frida Kahlo (PONTCHAT EAU)	Pontchâteau, Loire Atlantique, collège rural, un secteur de recrutement de 7 communes.	90% des élèves de ce collège sont tributaires du ramassage scolaire. C'est un collège récent qui a ouvert en 2016 avec 230 élèves pour arriver à 480 élèves à la rentrée 2019. Le taux de réussite au brevet atteint les 88,75%.	Orientation en 2 nd GT pour 61% des élèves et 23,2% des élèves s'orientent vers une 2 nd professionnelle.	43,7% d'ouvriers ou d'inactifs, 21,1% d'employés, d'agriculteurs ou de commerçants, 16,8% de cadres moyens et 15,5 de cadres supérieurs ou enseignants.
Collège Jean ROSTAND (ORVAULT)	Orvault, Loire atlantique (zone Nantes Nord), zone urbaine desservie par les transports en commun.	Le collège accueille 640 élèves (24 divisions de 26 élèves). Le taux de réussite au DNB est de 89% en 2019, alors qu'il était de 92% en 2017 et de 93% en 2018.	71% des élèves s'orientent vers une 2 nd GT, 19% vers une 2 nd Pro et 4% vers un CAP.	En ce qui concerne les CSP, 74% des élèves sont issus de CSP favorisées, et 26% des élèves issus de CSP défavorisées. On note que 25% des élèves sont boursiers, ce pourcentage est concordant avec le pourcentage de boursiers en France

Tableau n°7 : Catégorisation des situations d'apprentissages

Nature		Morphocinèse				Topocinèse			
Découpage des activités		Activités de locomotion aquatique	Activités athlétiques	Activités d'intervention sur soi par des actions physiques	Activité gymnique	Activité de représentation corporelle artistique	Activités de locomotion en milieu incertain, inhabituel, naturel	Activité d'opposition / coopération collective	Activité d'affrontement duel
Paramètres	Temporalité	Habilité en boucle ouverte même si la régulation extérieure de l'action est difficile par l'immersion partielle des organes auditifs.	Habilité en boucle fermée. Prise de conscience pendant l'action nulle. Feedback après l'action.	Habilité en boucle ouverte. Prise de conscience pendant et après l'action pour réguler le projet individuel.	Habilité en boucle fermée. Prise de conscience après l'action pour réguler le projet individuel ou collectif.	Habilité en boucle fermée. Prise de conscience après l'action pour réguler le projet individuel ou collectif.	Habilité en boucle ouverte. Prise de conscience pendant l'action pour réguler le projet de déplacement.	Habilité en boucle ouverte. Prise de conscience pendant l'action pour réguler le projet individuel ou collectif.	Habilité en boucle fermée. Prise de conscience après l'action pour réguler le projet individuel.
	Référentiel	Conflit avec le référentiel terrien. Référentiel aquatique avec rééquilibration à l'horizontale.	Référentiel de terrien.	Référentiel de terrien.	Référentiel terrien qui est bousculé par des perceptions de l'espace variées.	Référentiel terrien qui est bousculé par des perceptions de l'espace variées.	Référentiels multiples et variés en fonction du milieu. Une grande variété de milieu nécessitant une adaptation constante.	Référentiel de terrien.	Référentiel de terrien.
	Coordination	D'une motricité de terrien à une motricité aquatique entraînent des transformations majeures.	Coordination fine et techniciste pour être efficace et performer.	Coordination simple ou complexe en fonction de son projet.	Coordination codée.	Coordination non codée, fine, expressive.	D'une quadrupédie vers une dissociation segmentaire / régulation des informations imaginées et réelles.	Habilité fine. Coordination au service de tactique / stratégie	Habilité fine et balistique. Coordination au service de tactique / stratégie
	Affectivité	Appréhender le milieu aquatique et dépasser la peur de l'eau.	Comparaison des performances.	Réussir son projet personnel.	Dépasse l'obstacle d'être vu et jugé ou de sortir de sa zone de confort.	Dépasse l'obstacle d'être vu et jugé ou de sortir de sa zone de confort.	Appréhender le milieu et dépasser la subjectivité du risque.	S'engager avec autrui et accepter le résultat.	S'engager contre autrui et accepter le résultat.
5 types de situations		Situation ouverte		Situation fermée		Situation sécuritaire		Situation affective	

Tableau n°8 : Catégorisation des élèves

Analyse	Catégorisation de Hofer M. (1981, 1986)	Rapport aux savoirs et à l'École					
		Élèves obtenant de bons résultats, qui sont intelligents, actifs et sérieux.	Élèves obtenant de bons résultats, disciplinés et qui font preuve de retenue sociale, plus calmes et sensible que le précédent groupe.	Élèves dont les résultats sont moyens qui sont considérés comme timides et calmes mais qui sont appliqués dans le travail et cherche à faire des efforts.	Élèves avec une mauvaise relation avec le travail, mais une haute activité sociale notamment avec les autres élèves.	Élèves peu intéressés par le travail scolaire, avec des faibles résultats témoignant d'une absence d'ambition et ce sont des élèves avec une faible activité sociale	
	Catégorisation de Witkin H. (1978) et Huteau A. (1985)	Environnement et rapport aux autres					
Les dépendants du champ : confiance en les informations qui leur viennent de l'extérieur. Le contexte sociale et affectif impacte leurs apprentissages.			Les indépendants du champ : pas de confiance en les informations qui leur viennent de l'extérieur. Le contexte sociale et affectif n'impacte pas leurs apprentissages.				
Résultats et catégorisation	Catégorisation de Michel J-F. (2005)	Identité et rapport à soi					
		L'intellectuel : aime apprendre mais plutôt de nature discrète et introverti.	Le rebelle : de montrer des signes de faiblesse, orienté vers de la confrontation.	Le dynamique : apprécie être en action.	L'aimable : travaille non pas pour lui mais pour faire plaisir à autrui, donc besoin de reconnaissance, d'attention de son environnement.	L'émotionnel : cherche à se différencier des autres, esprit plutôt créatif. Ce sont ses émotions qui guident ses actions.	L'enthousiaste : joyeux, d'entrain, positive énormément mais l'ordre et la discipline peuvent le frustrer.
		« L'intégré » Rapport positif à soi, au savoir et aux autres. Ouvert à l'environnement extérieur. Rapport positif au travail. Élève dynamique.	« Le timoré » Besoin de reconnaissance. Rapport positif au travail. Intégration sociale moyenne. Ouvert à l'environnement lié à l'enseignant mais peu aux autres élèves.	« Le social » Rapport négatif aux savoirs. Ouvert à l'environnement. Intégration positive dans la sphère sociale. Difficile possible d'apprentissages.		« L'ermite » Fermé à l'environnement. Rapport conflictuel. Rapport négatif aux savoirs.	

Tableau n°9 : Synthèses des hypothèses de recherche pour les catégories d'élèves

Élèves	Autorités	Situations
L'Intégré	Dirigiste	Fermées Sécuritaires Affectives
	Coopérative	Ouvertes Intermédiaires
	Libertaire	
Le Timoré	Dirigiste	Fermées Sécuritaires Intermédiaires Affectives
	Coopérative	Ouvertes
	Libertaire	
Le Social	Dirigiste	Fermées
	Coopérative	Sécuritaires Affectives Intermédiaires
	Libertaire	Ouvertes
L'Ermite	Dirigiste	
	Coopérative	Sécuritaire
	Libertaire	Ouvertes Intermédiaires Affectives Fermées

QUESTIONNAIRE ANONYME

Dans ce questionnaire, **vous pouvez cocher plusieurs propositions par question.** Merci d'avance pour votre sérieux et votre participation.

Sexe : Femme Homme
Lieu d'habitation :
Métiers des parents (responsables légaux) :
.....

1. L'École c'est :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Super, c'est une des choses que je préfère | <input type="checkbox"/> Je n'aime pas forcément ça mais j'y vais car c'est important |
| <input type="checkbox"/> J'aime y aller. | <input type="checkbox"/> Je n'ai qu'une envie c'est que ça s'arrête |

2. Au collège, je m'entends :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Avec tous les élèves de classe | <input type="checkbox"/> Avec seulement un petit groupe |
| <input type="checkbox"/> Avec un grand nombre à quelques exceptions | <input type="checkbox"/> Avec personne |

3. Ma réussite scolaire en 3^{ème} :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Je réussis toujours | <input type="checkbox"/> J'ai beaucoup de difficulté |
| <input type="checkbox"/> J'ai quelques difficultés mais je m'en sors | <input type="checkbox"/> Je n'y arrive pas du tout |

4. Ma réussite scolaire en EPS :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Je réussis toujours | <input type="checkbox"/> J'ai beaucoup de difficulté |
| <input type="checkbox"/> J'ai quelques difficultés mais je m'en sors | <input type="checkbox"/> Je n'y arrive pas du tout |

5. La confiance et moi :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> J'ai confiance en moi | <input type="checkbox"/> Je manque de confiance |
| <input type="checkbox"/> J'ai parfois quelques doutes mais j'ai tout de même confiance en moi | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas du tout confiance en moi |

6. En EPS, j'attends que l'enseignant :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Me donne toutes les réponses pour réussir | <input type="checkbox"/> Me donne des conseils quand je ne réussis pas |
| <input type="checkbox"/> Me laisse chercher seul / me donne quelques indices | <input type="checkbox"/> Me laisse faire ce que je veux |

7. L'enseignant d'EPS dans la classe :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> M'aide pour apprendre | <input type="checkbox"/> Me laisse chercher |
| <input type="checkbox"/> Donne des règles indispensables | <input type="checkbox"/> Ne sert à rien |

8. Ma relation avec mon enseignant d'EPS est :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Conflictuelle | <input type="checkbox"/> Nombreux échanges |
| <input type="checkbox"/> Pas d'échanges | <input type="checkbox"/> Relation de confiance |

9. Pour moi les règles pour le bon fonctionnement du cours d'EPS doivent être :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Imposées par l'enseignant et non négociables | <input type="checkbox"/> Construites avec la classe |
| <input type="checkbox"/> Imposées par l'enseignant et négociables | <input type="checkbox"/> Aucune règles |

10. Pour apprendre dans une **situation de répétition gestuelle** (répéter un geste précis pour l'apprendre), le mieux pour moi est que l'enseignant :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Me laisse faire seul | <input type="checkbox"/> Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose |
| <input type="checkbox"/> Me donne des conseils et m'accompagne | |

11. Pour apprendre dans **une situation où la sécurité est très importante**, le mieux pour moi est que l'enseignant :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Me laisse faire seul | <input type="checkbox"/> Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose |
| <input type="checkbox"/> Me donne des conseils et m'accompagne | |

12.

a. Pour apprendre dans une **situation où j'ai peur**, le mieux pour moi est que l'enseignant :

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Me laisse faire seul | <input type="checkbox"/> Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose |
| <input type="checkbox"/> Me donne des conseils et m'accompagne | |

b. Pourriez-vous indiquer une ou des exemples de situation provoquant chez vous un sentiment de peur ?.....
.....

13. Pour apprendre dans une **situation où je dois chercher des solutions pour réussir**, le mieux pour moi est que l'enseignant :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Me laisse faire seul | <input type="checkbox"/> Me montre quand même ce qu'il faut faire et je fais la même chose |
| <input type="checkbox"/> Me donne des conseils et m'accompagne | <input type="checkbox"/> Me corrige toujours |

Merci pour votre participation,

M.GUILLOTEAU & M. MARTIN

Questionnaire enseignant

Ce questionnaire vise à mettre en lumière la forme d'autorité la plus favorable aux apprentissages de l'élève au regard de différentes variables : le profil de l'enseignant, les profils des élèves et les situations d'apprentissage.

Partie autorité et enseignant dans son contexte

1. Pour vous, quelle est la signification de l'autorité en EPS ? Pouvez-vous la définir en 5 mots clefs.
2. Pouvez-vous décrire en quelques mots le public de votre établissement ? En quoi impacte-il votre métier d'enseignant en EPS ?
3. La forme d'autorité que vous adoptez en classe évolue-t-elle au cours de l'année ?
4. En début d'année, les règles de fonctionnement, sont-elles négociées avec les élèves, construites avec eux et/ou imposées par vous ? Pourquoi ?
5. Selon les élèves et leurs différents profils, avez-vous l'impression de modifier votre modèle d'autorité ?
6. Pensez-vous que l'autorité exercée en classe doit-être la même pour tous ou peut-elle se différencier d'un élève à l'autre ?

Partie autorité et élèves

Dans notre projet de recherche nous identifions **4 types d'élèves** :

- « **L'intégré** » : C'est un élève qui entretient une bonne relation avec l'École et ses camarades. Il est en réussite et à confiance en lui.
- « **Le timoré** » : C'est un élève qui a une relation très positive avec l'École mais qui est peu intégré dans le groupe classe. Très en réussite à l'École, il a le souci de bien faire et place l'enseignant au centre de la relation avec le savoir.
- « **Le social** » : C'est un élève qui a un rapport négatif avec l'École mais qui a de très bonnes relations avec les autres. Il n'est pas en échec mais accorde plus d'importance aux relations sociales dans le groupe classe.
- « **L'ermite** » : C'est un élève qui entretient un rapport négatif à l'école et envers les autres. Il s'exclut des interactions sociales avec autrui et a peu confiance en lui.

7. Pour chacun d'entre eux et en quelques mots, pouvez-vous nous décrire la posture que vous adoptez pour permettre à tous et chacun d'apprendre en EPS ? (Exemple : une posture plutôt ferme, plutôt souple..ect).

- L'intégré :

- Le timoré :
- Le social :
- L'ermite :

Partie autorité et situation

Dans notre projet de recherche nous identifions **4 types de situations** :

- **Situation fermée** : C'est une situation dans laquelle est privilégiée l'apprentissage d'habilités fines ou techniques. C'est souvent une situation avec une répétition d'un geste normé.
- **Situation ouverte** : C'est une situation où l'enseignant pose un problème aux élèves et où les solutions pour résoudre ce problème sont multiples. C'est une situation complexe dans le sens où il existe plusieurs chemins d'apprentissages pour réussir.
- **Situation intermédiaire** : C'est un compromis entre la situation ouverte et la situation fermée. Elle sert à l'apprentissage de contenus ciblés dans des espaces d'apprentissages avec de nombreuses possibilités.
- **Situation affective** : C'est une situation où le côté affectif des élèves peut être mis à contribution. (Exemple : passage devant les autres, monter en escalade alors qu'on a le vertige..).
- **Situation sécuritaire** : C'est une situation qui correspond à l'apprentissage de règles de sécurité ou qui nécessite une forte attention de la part de l'enseignant.

8. Pour chacun d'entre elles et en quelques mots, pouvez-vous nous décrire la posture que vous adoptez pour permettre à tous et chacun d'apprendre en EPS ?

- Situation fermée :
- Situation ouverte :
- Situation intermédiaire :
- Situation affective :
- Situation sécuritaire :

9. Pensez-vous que votre autorité évolue au cours des situations ? Si oui, comment et pourquoi

Tableau n°10 : Catégorisation des élèves par les réponses au questionnaire élève

N° questions	Intitulé de la question	Les objectifs de cette question
INTRODUCTION		
	Sexe : Lieu d'habitation : Métiers des parents (responsables légaux) :	Cette question nous permet de faire un profil de l'élève qui répond. Dans l'objectif de compléter notre analyse avec une dimension socio-géographique.
PARTIE ÉLÈVES		
Question n°1	L'école c'est : A) Super, c'est une des choses que je préfère B) J'aime y aller. C) Je n'aime pas forcément ça mais j'y vais car c'est important. D) Je n'ai qu'une envie c'est que ça s'arrête.	Pour déterminer si l'élève apprécie l'école de manière générale. Savoir également l'intérêt qu'il lui porte.
Question n°2	Au collège, je m'entends : A) Avec tous les élèves de la classe. B) Avec un grand nombre à quelques exceptions. C) Avec seulement un petit groupe. D) Avec personne	Cette question nous renseigne sur la place que l'élève occupe dans la classe. Par le biais de ses relations, connaître son intégration.
Question n°3	Ma réussite scolaire en 3ème : A) Je réussis toujours. B) J'ai quelques difficultés mais je m'en sors. C) J'ai beaucoup de difficultés. D) Je n'y arrive pas du tout.	Pour questionner implicitement le rapport qu'entretient l'élève avec le savoir. D'une manière générale.
Question n°4	Ma réussite scolaire en EPS : A) Je réussis toujours. B) J'ai quelques difficultés mais je m'en sors. C) J'ai beaucoup de difficultés. D) Je n'y arrive pas du tout.	Même objectif que pour la question n°3, mais ici on interroge plus précisément la réussite en EPS.
Question n°5	La confiance et moi : A) J'ai confiance en moi. B) J'ai parfois quelques doutes mais j'ai tout de même confiance en moi. C) Je manque de confiance. D) Je n'ai pas du tout confiance en moi.	Dans cette question, ce sont des renseignements sur le rapport qu'entretient avec lui-même que nous cherchons à obtenir.
PARTIE AUTORITÉ		
Question n°6	En EPS, j'attends que l'enseignant : A) Me donne toutes les réponses pour réussir. B) Me laisse chercher seul / me donne quelques indices. C) Me donne des conseils quand je ne réussis pas. D) Me laisse faire ce que je veux.	L'objectif est de savoir les attentes de l'élève vis-à-vis de l'enseignant. Elle permet d'identifier l'autorité souhaitée par l'élève et la place qu'entretient l'enseignant entre le sujet et le savoir

Question n°7	L'enseignant d'EPS dans la classe : A) M'aide pour apprendre. B) Donne des règles indispensables. C) Me laisse chercher. D) Ne sert à rien.	Cette question interroge, non plus seulement les attentes de l'élèves mais aussi ce qui se passe dans la classe.
Question n°8	Ma relation avec mon enseignant d'EPS est : A) Conflictuelle. B) Pas d'échanges. C) Nombreux échanges. D) Relation de confiance	L'objectif est de déterminer le rapport entre l'élève et l'autorité. Car l'enseignant est le représentant de l'autorité. Nous questionnons également la communication établie.
Question n°9	Pour moi les règles pour le bon fonctionnement du cours d'EPS doivent être : A) Imposées par l'enseignant et non négociables. B) Imposées par l'enseignant et négociables. C) Construites avec la classe. D) Aucunes règles.	Cette question nous renseigne sur le rapport à la règle qu'entretient le sujet dans la construction de l'autorité. Elle interroge la nécessité de la règle et le sens qui lui est donnée.
PARTIE SITUATIONS		
Question n°10	Pour apprendre dans une situation de répétition gestuelle (répéter un geste précis pour l'apprendre), le mieux pour moi est que l'enseignant : A) Me laisse faire seul. B) Me donne des conseils et m'accompagne. C) Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose. D) Me corrige toujours.	L'objectif de cette question est de savoir quelle autorité souhaite l'élève dans une situation fermée.
Question n°11	Pour apprendre dans une situation où la sécurité est très importante, le mieux pour moi est que l'enseignant : A) Me laisse faire seul. B) Me donne des conseils et m'accompagne. C) Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose. D) Me corrige toujours.	L'objectif de cette question est de savoir quel accompagnement souhaite l'élève dans une situation sécuritaire.
Question n°12	a. Pour apprendre dans une situation où j'ai peur, le mieux pour moi est que l'enseignant : A) Me laisse faire seul. B) Me donne des conseils et m'accompagne. C) Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose. D) Me corrige toujours. b. Pourriez-vous indiquer une ou des exemples de situation provoquant chez vous un sentiment de peur ?	L'objectif de cette question est de savoir quelle autorité souhaite l'élève dans une situation affective. Le petit b, nous permet de voir quelles pourraient être les activités avec une forte connotation affective pour les élèves.
Question n°13	Pour apprendre dans une situation où je dois chercher des solutions pour réussir, le mieux pour moi est que l'enseignant : A) Me laisse faire seul. B) Me donne des conseils et m'accompagne. C) Me montre ce qu'il faut faire et je fais la même chose. D) Me corrige toujours.	L'objectif de cette question est de savoir quelle autorité souhaite l'élève dans une situation ouverte.

Tableau n°11 : Réponses des sujets « Sociale » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 72 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C	B et D	A et D
Q1		1	56	8	1	1	5				
%		1,4	77,8	11,1	1,4	1,4	6,9				
Q2	22	48			1	1					
%	30,6	66,7			1,4	1,4					
Q3	6	49	7	1	3	3	2	1			
%	8,3	68,1	9,7	1,4	4,2	4,2	2,8	1,4			
Q4	24	43	3	1		1					
%	33,3	59,7	4,2	1,4		1,4					
Q5	26	31	9	2		1		3			
%	36,1	43,1	12,5	2,8		1,4		4,2			
Q6	7	22	28	3		2		10			
%	9,7	30,6	38,9	4,2		2,8		13,9			
Q7	33	15	5	4	3	12					
%	45,8	20,8	6,9	5,6	4,2	16,7					
Q8	3	13	37	10	3	1	3		2		
%	4,2	18,1	51,4	13,9	4,2	1,4	4,2		2,8		
Q9	16	13	30	2		2		8	1		
%	22,2	18,1	41,7	2,8		2,8		11,1	1,4		
Q10	11	28	14	4	4	2	2	6	2		
%	15,3	38,9	19,4	5,6	5,6	2,8	2,8	8,3	2,8		
Q11	6	36	15	5	3	2	1	3	1	2	
%	8,3	50,0	20,8	6,9	4,2	2,8	1,4	4,2	1,4	9,5	
Q12a	11	33	16	2	3	2		4		1	
%	15,3	45,8	22,2	2,8	4,2	2,8		5,6		1,4	
Q13	27	23	6	1	4	6	1	3			1
%	37,5	31,9	8,3	1,4	5,6	8,3	1,4	4,2			1,4

Tableau n°12 : Réponses des sujets « Timoré » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 12 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	B et D	A et C
Q1		5	4			2	1			
%		41,7	33,3			16,7	8,3			
Q2	1	4	5	1			1			
%	8,3	33,3	41,7	8,3			8,3			
Q3	1	10				1				
%	8,3	83,3				8,3				
Q4	3	5	2	1		1				
%	25,0	41,7	16,7	8,3		8,3				
Q5	3	3	4	1		1				
%	25,0	25,0	33,3	8,3		8,3				
Q6	2	2	6			2				
%	16,7	16,7	50,0			16,7				
Q7	6	2	2			2				
%	50,0	16,7	16,7			16,7				
Q8		1	5	1		1	4			
%		8,3	41,7	8,3		8,3	33,3			
Q9		6	4			1		1		
%		50,0	33,3			8,3		8,3		
Q10	1	2	6			1	1			1
%	8,3	16,7	50,0			8,3	8,3			8,3
Q11		2	6			2		2		
%		16,7	50,0			16,7		16,7		
Q12a	4	4	2	1		1				
%	33,3	33,3	16,7	8,3		8,3				
Q13	4	4	1			1		1	1	1
%	33,3	33,3	8,3			8,3		8,3	8,3	8,3

Tableau n°13 : Réponses des sujets « Intégré » au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 33 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C
Q1	4	16	3		1	7		2	
%	12,1	48,5	9,1		3,0	21,2		6,1	
Q2	19	13							
%	57,6	39,4							
Q3	9	22	1			1			
%	27,3	66,7	3,0			3,0			
Q4	20	13							
%	60,6	39,4							
Q5	21	9	2					1	
%	63,6	27,3	6,1					3,0	
Q6	6	13	9		2	1		1	
%	18,2	39,4	27,3		6,1	3,0		3,0	
Q7	15	14			1	3			
%	45,5	42,4			3,0	9,1			
Q8	2	2	12	7	3		7		
%	6,1	6,1	36,4	21,2	9,1		21,2		
Q9	6	6	16					4	1
%	18,2	18,2	48,5					12,1	3,0
Q10	5	6	2			1		1	
%	33,3	40,0	13,3			6,7		6,7	
Q11	7	10	7	2	2	1	2	2	
%	21,2	30,3	21,2	6,1	6,1	3,0	6,1	6,1	
Q12a	8	16	3		2	1	1	2	
%	24,2	48,5	9,1		6,1	3,0	3,0	6,1	
Q13	13	11	4	1	1	2		1	
%	39,4	33,3	12,1	3,0	3,0	6,1		3,0	

Tableau n°14 : Réponses des sujets « Ermite » au questionnaire (sommes des 4 établissements) – 21 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C
Q1			13	5			2	1	
%			61,9	23,8			9,5	4,8	
Q2	3	6	9	1		1		2	
%	14,3	28,6	42,9	4,8		4,8		9,5	
Q3		11	7	2				1	
%		52,4	33,3	9,5				4,8	
Q4	1	14	5	1					
%	4,8	66,7	23,8	4,8					
Q5	2	4	10	4	1				
%	9,5	19,0	47,6	19,0	4,8				
Q6	1	2	15	2	1				
%	4,8	9,5	71,4	9,5	4,8				
Q7	6	6	3	1	1	4			
%	28,6	28,6	14,3	4,8	4,8	19,0			
Q8	1	7	8	1			4		
%	4,8	33,3	38,1	4,8			19,0		
Q9	4	5	8	1	1		1	1	
%	19,0	23,8	38,1	4,8	4,8		4,8	4,8	
Q10	2	5	10	1		1		2	
%	9,5	23,8	47,6	4,8		4,8		9,5	
Q11	1	7	6	1	3		1	1	1
%	4,8	33,3	28,6	4,8	14,3		4,8	4,8	4,8
Q12a	1	7	6	3	4				
%	4,8	33,3	28,6	14,3	19,0				
Q13	5	5	5	1	2	2	1		
%	23,8	23,8	23,8	4,8	9,5	9,5	4,8		

Tableau n°15 : Réponses des sujets garçons au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 76 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et D
Q1	3	12	40	9	1	5	5	1	
%	3,9	15,8	52,6	11,8	1,3	6,6	6,6	1,3	
Q2	25	35	10	2	1	1	2		
%	32,9	46,1	13,2	2,6	1,3	1,3	2,6		
Q3	8	53	8	2	1	2		2	
%	10,5	69,7	10,5	2,6	1,3	2,6		2,6	
Q4	35	36	2	1		2			
%	46,1	47,4	2,6	1,3		2,6			
Q5	41	25	6		1	2		1	
%	53,9	32,9	7,9		1,3	2,6		1,3	
Q6	15	15	30	4	2	3		7	
%	19,7	19,7	39,5	5,3	2,6	3,9		9,2	
Q7	40	16	3	3	2	7		5	
%	52,6	21,1	3,9	3,9	2,6	9,2		6,6	
Q8	5	15	32	7	6	2	5	4	
%	6,6	19,7	42,1	9,2	7,9	2,6	6,6	5,3	
Q9	17	23	21	4		4	3	4	
%	22,4	30,3	27,6	5,3		5,3	3,9	5,3	
Q10	17	23	16	2	7	2	2	6	1
%	22,4	30,3	21,1	2,6	9,2	2,6	2,6	7,9	1,3
Q11	13	21	17	9	6	4	1	5	
%	17,1	27,6	22,4	11,8	7,9	5,3	1,3	6,6	
Q12a	18	29	15	2	3	2	2	4	1
%	23,7	38,2	19,7	2,6	3,9	2,6	2,6	5,3	1,3
Q13	29	22	9	4	5	4	1	2	
%	38,2	28,9	11,8	5,3	6,6	5,3	1,3	2,6	

Tableau n°16 : Réponses des sujets filles au questionnaire (sommés des 4 établissements) – 88 élèves

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C
Q1	3	15	53	9	2	2	4			
%	3,4	17,0	60,2	10,2	2,3	2,3	4,5			
Q2	30	48	6		1	1	2	2		
%	34,1	54,5	6,8		1,1	1,1	2,3	2,3		
Q3	10	59	11	1	2	3	2			
%	11,4	67,0	12,5	1,1	2,3	3,4	2,3			
Q4	24	54	8	1	1					
%	27,3	61,4	9,1	1,1	1,1					
Q5	27	29	21	8				3		
%	30,7	33,0	23,9	9,1				3,4		
Q6	8	30	32	3	4	1		10		
%	9,1	34,1	36,4	3,4	4,5	1,1		11,4		
Q7	36	25	8	2	3	14				
%	40,9	28,4	9,1	2,3	3,4	15,9				
Q8	5	8	44	13	3		13		1	1
%	5,7	9,1	50,0	14,8	3,4		14,8		1,1	1,1
Q9	15	25	29	2	3		1	12		1
%	17,0	28,4	33,0	2,3	3,4		1,1	13,6		1,1
Q10	9	36	24	1	4	7	2	4		1
%	10,2	40,9	27,3	1,1	4,5	8,0	2,3	4,5		1,1
Q11	6	40	21	4	6	1	2	7	1	
%	6,8	45,5	23,9	4,5	6,8	1,1	2,3	8,0	1,1	
Q12a	10	39	21	4	4	5	1	4		
%	11,4	44,3	23,9	4,5	4,5	5,7	1,1	4,5		
Q13	34	29	12		4	5	1	2	1	
%	38,6	33,0	13,6		4,5	5,7	1,1	2,3	1,1	

Tableau n°17 : Réponses élèves Jean Lurçat au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	B et D	B, C, D	Aucune
Q1	1		22	3	6	4						2
%	2,6		57,9	7,9	15,8	10,5						5,3
Q2	17	11	3	2	1	2						2
%	44,7	28,9	7,9	5,3	2,6	5,3						5,3
Q3	4	26	2	1	2						1	2
%	10,5	68,4	5,3	2,6	5,3						2,6	5,3
Q4	13	20	1	1	2							1
%	34,2	52,6	2,6	2,6	5,3							2,6
Q5	17	14	2	1	1	1	1					1
%	44,7	36,8	5,3	2,6	2,6	2,6	2,6					2,6
Q6	7	6	14	2	4		3					
%	18,4	15,8	36,8	5,3	10,5		7,9					
Q7	13	11		1	7		4					2
%	34,2	28,9		2,6	18,4		10,5					5,3
Q8	4	9	4	9	2	3	4	1	1			2
%	10,5	23,7	10,5	23,7	5,3	7,9	10,5	2,6	2,6			5,3
Q9	6	9	12	1	2	3	4					1
%	15,8	23,7	31,6	2,6	5,3	7,9	10,5					2,6
Q10	8	9	5	3	3	1	5				1	3
%	21,1	23,7	13,2	7,9	7,9	2,6	13,2				2,6	7,9
Q11	4	8	10	6	3	1	2	1				2
%	10,5	21,1	26,3	15,8	7,9	2,6	5,3	2,6				5,3
Q12a	9	13	5	3	3	1	1	1		1		1
%	23,7	34,2	13,2	7,9	7,9	2,6	2,6	2,6		2,6		2,6
Q13	8	12	2	3	7	1	3					2
%	21,1	31,6	5,3	7,9	18,4	2,6	7,9					5,3

Tableau n°18 : Réponses des filles de Jean Lurçat au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1			9	1	1	1				2
%			64,3	7,1	7,1	7,1				14,3
Q2	8	5								1
%	57,1	35,7								7,1
Q3	1	10	2							1
%	7,1	71,4	14,3							7,1
Q4	3	9	1							1
%	21,4	64,3	7,1							7,1
Q5	3	7	2	1			1			
%	21,4	50	14,3	7,1			7,1			
Q6	1	4	5	1			3			
%	7,1	28,6	35,7	7,1			21,4			
Q7	6	3		1	3					1
%	42,9	21,4		7,1						7,1
Q8	2	2	1	6				1	1	1
%	14,3	14,3	7,1	42,9				7,1	7,1	7,1
Q9	1	3	6				3			1
%	7,1	21,4	42,9				21,4			7,1
Q10	2	3	3	1	3					1
%	14,3	21,4	21,4	7,1	21,4					7,1
Q11		5	5	1			1	1		1
%		35,7	35,7	7,1			7,1	7,1		7,1
Q12a	2	7	3	3	2					
%	14,3	50	21,4	21,4	14,3					
Q13	3	5	1		3		1			1
%	21,4	35,7	7,1	21,4			7,1			7,1

Tableau n°19 : Réponses des garçons de Jean Lurçat au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	A, B, C	B et D	B, C, D	Aucune
Q1	1		13	2	5	3							
%	4,2		54,2	8,3	20,8	12,5							
Q2	9	6	3	2	1	2							1
%	37,5	25	12,5	8,3	4,2	8,3							4,2
Q3	3	16	2	1	1							1	
%	12,5	66,7	8,3	4,2	4,2							4,2	
Q4	10	11		1	2								
%	41,7	45,8		4,2	8,3								
Q5	14	7			2								1
%	58,3	29,7			8,3								4,2
Q6	6	2	9	1	3		2			1			
%	25	8,3	37,5	4,2	12,5		8,3			4,2			
Q7	7	8			3		4			1			1
%	29,2	33,3			12,5		16,7			4,2			4,2
Q8	2	7	3	3	2	3	4						
%	8,3	29,2	12,5	12,5	8,3	12,5	16,7						
Q9	5	6	9	1	2	3	1						1
%	20,8	25	37,5	4,2	8,3	12,5	4,2						4,2
Q10	6	6	2	2		1	5					1	2
%	25	25	8,3	8,3		4,2	20,8					4,2	8,3
Q11	4	3	5	5	3	1	1				1		1
%	16,7	12,5	20,8	20,8	12,5	4,2	4,2				4,2		4,2
Q12a	8	6	2	1	1	1	2	1			1		1
%	33,3	25	8,3	4,2	4,2	4,2	8,3	4,2			4,2		4,2
Q13	5	7	1	3	4	1	2						1
%	20,8	29,2	4,2	12,5	16,7	4,2	8,3						4,2

Tableau n°20 : Réponses des élèves « social » de Jean Lurçat au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C	A et C	B et D
Q1			17	1		1	1				
%			85,0	5,0		5,0	5,0				
Q2	9	9			1	1					
%	45,0	45,0			5,0	5,0					
Q3	1	14	2		2	1					
%	5,0	70,0	10,0		10,0	5,0					
Q4	7	11	1			1					
%	35,0	55,0	5,0			5,0					
Q5	5	12	1			1		1			
%	25,0	60,0	5,0			5,0		5,0			
Q6	3	6	7	1		1		2			
%	15,0	30,0	35,0	5,0		5,0		10,0			
Q7	10	4		1	1	4					
%	50,0	20,0		5,0	5,0	20,0					
Q8	2	5	2	6	1	1	1		1	1	
%	10,0	25,0	10,0	30,0	5,0	5,0	5,0		5,0	5,0	
Q9	5	3	8					3		1	
%	25,0	15,0	40,0					15,0		5,0	
Q10	5	5	3	2	2			3			
%	25,0	25,0	15,0	10,0	10,0			15,0			
Q11	2	7	6	3		1		1	1		1
%	10,0	35,0	30,0	15,0		5,0		5,0	5,0		5,0
Q12a	5	7	4	1		2					1
%	25,0	35,0	20,0	5,0		10,0					5,0
Q13	5	7		1	1	4		2			
%	25,0	35,0		5,0	5,0	20,0		10,0			

Tableau n°21 : Réponses des élèves « timoré » de Jean Lurcat au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C
Q1					2	1	
%					66,7	33,3	
Q2			1	1		1	
%			33,3	33,3		33,3	
Q3	1	1			1		
%	33,3	33,3			33,3		
Q4	2				1		
%	66,7				33,3		
Q5	2				1		
%	66,7				33,3		
Q6			1		2		
%			33,3		66,7		
Q7		1			2		
%		33,3			66,7		
Q8			2		1		
%			66,7		33,3		
Q9		1	1		1		
%		33,3	33,3		33,3		
Q10			1		1	1	
%			33,3		33,3	33,3	
Q11			1		1		1
%			33,3		33,3		33,3
Q12a	1			1	1		
%	33,3			33,3	33,3		
Q13	1				1		1
%	33,3				33,3		33,3

Tableau n°22 : Réponses des élèves « INTÉGRÉ » de Jean Lurçat au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Rien	A et B	C et D	B et C
Q1	1		1		1	5		1
%	11,1		11,1		11,1	55,6		11,1
Q2	7	2						
%	77,8	22,2						
Q3	3	6						
%	33,3	66,7						
Q4	6	4						
%	66,7	44,4						
Q5	8	1						
%	88,9	11,1						
Q6	2	2	4			1		
%	22,2	22,2	44,4			11,1		
Q7	4	5						
%	44,4	55,6						
Q8	1	2		4	1		1	
%	11,1	22,2		44,4	11,1		11,1	
Q9	1	3	3					2
%	11,1	33,3	33,3					22,2
Q10	2	3	1		1	1		1
%	22,2	33,3	11,1		11,1	11,1		11,1
Q11	1	3	2	1		1	1	
%	11,1	33,3	22,2	11,1		11,1	11,1	
Q12a	2	5				1		1
%	22,2	55,6				11,1		11,1
Q13	1	3	2	1		1		1
%	11,1	33,3	22,2	11,1		11,1		11,1

Tableau n°23 : Réponses des élèves « ermite » de Jean Lurcat au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Rien	A et B	C et D	B et C
Q1			3	2			2	
%			50,0	33,3			33,3	
Q2	2		2	1				1
%	33,3		33,3	16,7				16,7
Q3		3	1	1			1	
%		50,0	16,7	16,7			16,7	
Q4		5		1				
%		83,3		16,7				
Q5	2	2	1	1				
%	33,3	33,3	16,7	16,7				
Q6	1		4	1				1
%	16,7		66,7	16,7				16,7
Q7	1	1		1	1	2		
%	16,7	16,7		16,7	16,7	33,3		
Q8		3	1	1			1	
%		50,0	16,7	16,7			16,7	
Q9		2	3	1				
%		33,3	50,0	16,7				
Q10	1	1	1	1		1		1
%	16,7	16,7	16,7	16,7		16,7		16,7
Q11	1		1	1	1			1
%	16,7		16,7	16,7	16,7			16,7
Q12a	1	1	1	2	1			
%	16,7	16,7	16,7	33,3	16,7			
Q13	2	1		1	1	1		
%	33,3	16,7		16,7	16,7	16,7		

Tableau n°24 : Réponses élèves François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	B et D
Q1	3	12	28	5		1	1				
%	6,0	24,0	56,0	10,0		2,0	2,0				
Q2	19	28	2			1					
%	38,0	56,0	4,0			2,0					
Q3	8	31	7		1	3					
%	16,0	62,0	14,0		2,0	6,0					
Q4	20	27	3								
%	40,0	54,0	6,0								
Q5	21	13	13	2				1			
%	42,0	26,0	26,0	4,0				2,0			
Q6	7	16	19	2	2	1		3			
%	14,0	32,0	38,0	4,0	4,0	2,0		6,0			
Q7	22	13	6	1	1	7					
%	44,0	26,0	12,0	2,0	2,0	14,0					
Q8	3	3	25	4	2		12				
%	6,0	6,0	50,0	8,0	4,0		24,0				
Q9	7	17	13	1	1		1	6		1	
%	14,0	34,0	26,0	2,0	2,0		2,0	12,0		2,0	
Q10	7	18	14		3	2	2	3		1	
%	14,0	36,0	28,0		6,0	4,0	4,0	6,0		2,0	
Q11	5	19	13	2	4	1	1	2			3
%	10,0	38,0	26,0	4,0	8,0	2,0	2,0	4,0			6,0
Q12a	8	19	13	1	4	3		2			
%	16,0	38,0	26,0	2,0	8,0	6,0		4,0			
Q13	24	12	8		3	1	1				1
%	48,0	24,0	16,0		6,0	2,0	2,0				2,0

Tableau n°25 : Réponses des filles de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	B et D
Q1	3	12	28	5		1	1				
%	6,0	24,0	56,0	10,0		2,0	2,0				
Q2	19	28	2			1					
%	38,0	56,0	4,0			2,0					
Q3	8	31	7		1	3					
%	16,0	62,0	14,0		2,0	6,0					
Q4	20	27	3								
%	40,0	54,0	6,0								
Q5	21	13	13	2				1			
%	42,0	26,0	26,0	4,0				2,0			
Q6	7	16	19	2	2	1		3			
%	14,0	32,0	38,0	4,0	4,0	2,0		6,0			
Q7	22	13	6	1	1	7					
%	44,0	26,0	12,0	2,0	2,0	14,0					
Q8	3	3	25	4	2		12				
%	6,0	6,0	50,0	8,0	4,0		24,0				
Q9	7	17	13	1	1		1	6		1	
%	14,0	34,0	26,0	2,0	2,0		2,0	12,0		2,0	
Q10	7	18	14		3	2	2	3		1	
%	14,0	36,0	28,0		6,0	4,0	4,0	6,0		2,0	
Q11	5	19	13	2	4	1	1	2			3
%	10,0	38,0	26,0	4,0	8,0	2,0	2,0	4,0			6,0
Q12a	8	19	13	1	4	3		2			
%	16,0	38,0	26,0	2,0	8,0	6,0		4,0			
Q13	24	12	8		3	1	1				1
%	48,0	24,0	16,0		6,0	2,0	2,0				2,0

Tableau n°26 : Réponses des garçons de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	B et D
Q1	2	5	15	4							
%	7,7	19,2	57,7	15,4							
Q2	11	13	2								
%	42,3	50,0	7,7								
Q3	3	18	3		1	1					
%	11,5	69,2	11,5		3,8	3,8					
Q4	12	14									
%	46,2	53,8									
Q5	16	8	2								
%	61,5	30,8	7,7								
Q6	6	9	7	1				2			
%	23,1	34,6	26,9	3,8				7,7			
Q7	18	4		1		3					
%	69,2	15,4		3,8		11,5					
Q8	3	2	14	2	2		2				
%	11,5	7,7	53,8	7,7	7,7		7,7				
Q9	7	13		1				4		1	
%	26,9	50,0		3,8				15,4		3,8	
Q10	5	9	6		3		1	1		1	
%	19,2	34,6	23,1		11,5		3,8	3,8		3,8	
Q11	4	10	4	2	3	1		1			1
%	15,4	38,5	15,4	7,7	11,5	3,8		3,8			3,8
Q12a	3	11	9			1		2			
%	11,5	42,3	34,6			3,8		7,7			
Q13	12	7	4		2						
%	46,2	26,9	15,4		7,7						

Tableau n°27 : Réponses des élèves « social » de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C	B et D
Q1		1	16	4						
%		4,8	76,2	19,0						
Q2	8	13								
%	38,1	61,9								
Q3	3	13	2		1	2				
%	14,3	61,9	9,5		4,8	9,5				
Q4	8	13								
%	38,1	61,9								
Q5	11	8	1					1		
%	52,4	38,1	4,8					4,8		
Q6	2	8	6	1		1		3		
%	9,5	38,1	28,6	4,8		4,8		14,3		
Q7	11	2	1	1	1	5				
%	52,4	9,5	4,8	4,8	4,8	23,8				
Q8	1	3	13	2	1		1			
%	4,8	14,3	61,9	9,5	4,8		4,8			
Q9	4	7	6	1				3		
%	19,0	33,3	28,6	4,8				14,3		
Q10	1	7	5	2	2	1	2	1	2	
%	4,8	33,3	23,8	9,5	9,5	4,8	9,5	4,8	9,5	
Q11	1	10	3	1	2	1	1	1		1
%	4,8	47,6	14,3	4,8	9,5	4,8	4,8	4,8		4,8
Q12a	3	7	6		2	2		1		
%	14,3	33,3	28,6		9,5	9,5		4,8		
Q13	9	4	3		2	2	1			
%	42,9	19,0	14,3		9,5	9,5	4,8			

Tableau n°28 : Réponses des élèves « timoré » de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C
Q1		2	4						
%		33,3	66,7						
Q2	1	4	1						
%	16,7	66,7	16,7						
Q3		6							
%		100,0							
Q4	1	4	1						
%	16,7	66,7	16,7						
Q5		1	4	1					
%		16,7	66,7	16,7					
Q6	1		5						
%	16,7		83,3						
Q7	3	1	2						
%	50,0	16,7	33,3						
Q8			3				3		
%			50,0				50,0		
Q9		3	2					1	
%		50,0	33,3					16,7	
Q10	1	1	3			1			1
%	16,7	16,7	50,0			16,7			16,7
Q11		1	4			1		1	1
%		16,7	66,7			16,7		16,7	16,7
Q12a	1	3	2						
%	16,7	50,0	33,3						
Q13	2	2	1						1
%	33,3	33,3	16,7						16,7

Tableau n°29 : Réponses des élèves « intégré » de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C
Q1	3	9	1			2			
%	20,0	60,0	6,7			13,3			
Q2	9	6							
%	60,0	40,0							
Q3	5	8	1			1			
%	33,3	53,3	6,7			6,7			
Q4	10	5							
%	66,7	33,3							
Q5	10	4	1						
%	66,7	26,7	6,7						
Q6	4	7	3		1				
%	26,7	46,7	20,0		6,7				
Q7	6	7				2			
%	40,0	46,7				13,3			
Q8	1		6	2	1		5		
%	6,7		40,0	13,3	6,7		33,3		
Q9	1	2	9					2	1
%	6,7	13,3	60,0					13,3	6,7
Q10	5	6	2			1		1	
%	33,3	40,0	13,3			6,7		6,7	
Q11	4	5	4	1				1	
%	26,7	33,3	26,7	6,7				6,7	
Q12a	4	7	2		1	1			
%	26,7	46,7	13,3		6,7	6,7			
Q13	8	4	2			1			
%	53,3	26,7	13,3			6,7			

Tableau n°30 : Réponses des élèves « ermite » de François Rabelais au questionnaire

Réponses	A	B	C	D	Aucune	A et B	C et D	B et C	A et C
Q1			6	1			1		
%			75,0	12,5			12,5		
Q2	1	5	1			1			
%	12,5	62,5	12,5			12,5			
Q3		4	4						
%		50,0	50,0						
Q4	1	5	2						
%	12,5	62,5	25,0						
Q5			7	1					
%			87,5	12,5					
Q6		1	5	1	1				
%		12,5	62,5	12,5	12,5				
Q7	2	3	3						
%	25,0	37,5	37,5						
Q8	1	1	3				3		
%	12,5	12,5	37,5				37,5		
Q9	3	1	2		1		1		
%	37,5	12,5	25,0		12,5		12,5		
Q10	1	3	3					1	1
%	12,5	37,5	37,5					12,5	12,5
Q11		3	2		2				1
%		37,5	25,0		25,0				12,5
Q12a		3	2	1	2				
%		37,5	25,0	12,5	25,0				
Q13	2	2	2		1		1		
%	25,0	25,0	25,0		12,5		12,5		

Tableau n°31 : Réponses élèves Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		6	15	3		3	1			1
%		23%	58%	12%		12%	4%			4%
Q2	6	19	1							
%	22%	74%	4%							
Q3	1	19	2	1		2	1			
%	4%	74%	7%	4%		7%	4%			
Q4	8	14	3	1						
%	31%	53%	12%	4%						
Q5	8	10	3	3			2			
%	31%	38%	12%	12%			7%			
Q6		7	11	1			4			3
%		27%	42%	4%			15%			12%
Q7	10	5	4	2	4					1
%	38%	21%	15%	7%	15%					4%
Q8		4	18	2		1				1
%		15%	70%	7%		4%				4%
Q9	4	3	13	1	2		3			
%	15%	12%	50%	4%	7%		12%			
Q10	4	15	3		1		1			2
%	15%	58%	12%		4%		4%			7%
Q11	3	17	2				1			2
%	12%	70%	7%				4%			7%
Q12	5	10	8				1			2
%	20%	38%	31%				4%			7%
Q13	10	12	1				1			2
%	38%	47%	4%				4%			7%

Tableau n°32 : Réponse des filles Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1			9	2		2				
%				15%		15%				
Q2	3	9	1							
%	23%	69%	8%							
Q3		9	2			2				
%		69%	15%			15%				
Q4	1	8	3	1						
%	8%	62%	23%	8%						
Q5	1	6	2	3			1			
%	8%	46%	15%	23%						
Q6		6	3				2			2
%		46%	23%				15%			15%
Q7	5	3	2		3					
%	38%	23%	15%		23%					
Q8		2	8	2		1				
%		15%	62%	15%		8%				
Q9	2	2	6				3			
%	15%	15%	46%				23%			
Q10		10	1		1		1			
%		77%	8%		8%		8%			
Q11		11	1				1			
%		85%	8%				8%			
Q12		7	5				1			
%		54%	38%				8%			
Q13	4	8					1			
%	31%	62%					8%			

Tableau n°33 : Réponse des garçons Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		3	6	1		1	1			1
%		23%	46%	8%		8%	8%			8%
Q2	3	10								
%	23%	77%								
Q3	1	10		1			1			
%	8%	77%		8%			8%			
Q4	7	6								
%	54%	46%								
Q5	7	4	1				1			
%	54%	31%	8%				8%			
Q6		1	8	1			2			1
%		8%	62%	8%			15%			8%
Q7	5	2	2	2	1					1
%		15%	15%	15%	8%					8%
Q8		2	10							1
%		15%	77%							8%
Q9	2	1	7	1	2					
%	15%	8%	54%	8%	15%					
Q10	4	5	2							2
%	31%	38%	15%							15%
Q11	3	6	1				1			2
%	23%	46%	8%				8%			15%
Q12	5	3	3							2
%	38%	23%	23%							15%
Q13	6	3	1							2
%	46%	23%	8%							15%

Tableau n°34 : Réponses des élèves « intégré » de Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		3					1			
%		75%					25%			
Q2	2	2								
%	50%	50%								
Q3		4								
%		100%								
Q4	2	2								
%	50%	50%								
Q5	2	1					1			
%	50%	25%					25%			
Q6		1	1				1			1
%		25%	25%				25%			25%
Q7	2	1			1					
%	50%	25%			25%					
Q8			4							
%			100%							
Q9	1	1	2							
%	25%	25%	50%							
Q10	1	2								1
%	25%	50%								25%
Q11	1	1					1			1
%	25%	25%					25%			25%
Q12	2		1							1
%	50%		25%							25%
Q13	1	2								1
%	25%	50%								25%

Tableau n°35 : Réponses des élèves « social » de Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1			15	2		3				1
%			71%	10%		14%				5%
Q2	4	17								
%	19%	81%								
Q3	1	14	2	1		2	1			
%	5%	65%	10%	5%		10%	5%			
Q4	6	12	2	1						
%	29%	66%	10%	5%						
Q5	6	9	3	2			1			
%	29%	47%	14%	10%			5%			
Q6		6	9	1			3			1
%		29%	47%	5%			14%			5%
Q7	8	4	4	2	2					1
%	37%	19%	19%	10%	10%					5%
Q8		3	14	2		1				1
%		14%	66%	10%		5%				5%
Q9	3	2	11	1	2		2			
%	14%	10%	51%	5%	10%		10%			
Q10	3	12	3		1		1			1
%	14%	57%	14%		5%		5%			5%
Q11	2	15	2				1			1
%	10%	71%	10%				5%			5%
Q12	3	10	6				1			1
%	14%	47%	29%				5%			5%
Q13	10	8	1				1			1
%	49%	37%	5%				5%			5%

Tableau n°36 : Réponses des élèves « ermite » de Jean Rostand au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1				1						
%				100%						
Q2			1							
%			100%							
Q3		1								
%		100%								
Q4			1							
%			100%							
Q5				1						
%				100%						
Q6			1							
%			100%							
Q7					1					
%					100%					
Q8		1								
%		100%								
Q9							1			
%							100%			
Q10			1							
%			100%							
Q11		1								
%		100%								
Q12			1							
%			100%							
Q13		1								

Tableau n°37 : Réponses élèves Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		7	13	3		1				
%		29%	54%	13%		4%				
Q2	2	12	8				2			
%	8%	50%	34%				8%			
Q3	2	18	3	1						
%	8%	75%	13%	4%						
Q4	6	15	3							
%	25%	62%	13%							
Q5	6	9	7	2						
%	25%	38%	29%	8%						
Q6	3	7	11	1			2			
%	13%	29%	46%	4%			8%			
Q7	13	8	1		1					1
%	54%	34%	4%		4%					4%
Q8		5	14	3						
%		21%	66%	13%						
Q9	8	5	10	1						
%	34%	21%	41%	4%						
Q10	2	8	12		1		1			
%	8%	34%	50%		4%		4%			
Q11	2	9	8	11		1				
%	8%	38%	34%	46%		4%				
Q12	2	16	2	1		1	1			
%	8%	66%	8%	4%		4%	4%			
Q13	8	9	5		1			1		
%	34%	38%	21%		4%			4%		

Tableau n°38 : Réponse des filles Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		3	7	1						
%		27%	64%	9%						
Q2		6	3				2			
%		55%	27%				18%			
Q3	1	9		1						
%	9%	82%		9%						
Q4		10	1							
%		91%	9%							
Q5	2	3	4	2						
%	18%	27%	36%	18%						
Q6		4	5				2			
%		36%	46%				18%			
Q7	3	6			1					1
%	27%	55%			9%					9%
Q8		1	9	1						
%		9%	82%	9%						
Q9	5	2	4							
%	45%	18%	36%							
Q10		5	6							
%		45%	55%							
Q11	1	5	2	1		1				
%	9%	45%	18%	9%		9%				
Q12		7	1			1	1			
%		64%	9%			9%	9%			
Q13	2	4	3		1			1		
%	18%	36%	27%		9%			9%		

Tableau n°39 : Réponse des garçons Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		4	6	2		1				
%		31%	46%	15%		8%				
Q2	2	6	5							
%	15%	46%	39%							
Q3	1	9	3							
%	8%	69%	23%							
Q4	6	5	2							
%	46%	39%	15%							
Q5	4	6	3							
%	31%	46%	23%							
Q6	3	3	6	1						
%	23%	23%	46%	8%						
Q7	10	2	1							
%	77%	15%	8%							
Q8		4	5	2						
%		31%	39%	15%						
Q9	3	3	6	1						
%	23%	23%	46%	8%						
Q10	2	3	6		1		1			
%	15%	23%	46%		8%		8%			
Q11	1	4	6	2						
%	8%	31%	46%	15%						
Q12	2	9	1	1						
%	15%	69%	8%	8%						
Q13	6	5	2							
%	46%	29%	15%							

Tableau n°40 : Réponses des élèves « intégré » de Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		4	1							
%		80%	20%							
Q2	1	3					1			
%	20%	60%					20%			
Q3	1	4								
%	20%	80%								
Q4	2	3								
%	40%	60%								
Q5	1	3	1							
%	20%	60%	20%							
Q6		3	1				1			
%		60%	20%				20%			
Q7	3	1								1
%	60%	20%								20%
Q8			2	1		1				1
%			40%	20%		20%				20%
Q9	3		2							
%	60%		40%							
Q10		2	2		1					
%		40%	40%		20%					
Q11	1	1	1	1		1				
%	20%	20%	20%	20%		20%				
Q12		4				1				
%		80%				20%				
Q13	3	2								
%	60%	40%								

Tableau n°41 : Réponses des élèves « timoré » de Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1		3								
%		100%								
Q2			3							
%			100%							
Q3		3								
%		100%								
Q4		1	1	1						
%		33%	33%	33%						
Q5	1	2								
%	33%	66%								
Q6	1	1	1							
%	33%	33%	33%							
Q7	3									
%	100%									
Q8		1		1		1				
%		33%		33%		33%				
Q9		2	1							
%		66%	33%							
Q10		1	2							
%		33%	66%							
Q11		1	1	1						
%		33%	33%	33%						
Q12	2	1								
%	66%	33%								
Q13	1	2								
%	33%	66%								

Tableau n°42 : Réponses des élèves « social » de Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1			8	1		1				
%			80%	10%		10%				
Q2	1	9								
%	10%	90%								
Q3	1	8	1							
%	10%	80%	10%							
Q4	3	7								
%	30%	70%								
Q5	4	2	4							
%	40%	20%	40%							
Q6	2	2	4				2			
%	20%	20%	40%				20%			
Q7	4	5			1					
%	40%	50%			10%					
Q8		2	8							
%		20%	80%							
Q9	4	1	4				1			
%	40%	10%	40%				10%			
Q10	2	4	3				1			
%	20%	40%	30%				10%			
Q11	1	4	4	1						
%	10%	40%	40%	10%						
Q12		7		1			2			
%		70%		10%			20%			
Q13	3	4	2					1		
%	30%	40%	20%					10%		

Tableau n°43 : Réponses des élèves « ermite » de Frida Kahlo au questionnaire

Réponse	A	B	C	D	A et B	C et D	B et C	A et D	A et C	Aucune
Q1			4	1			1			
%			66%	17%			17%			
Q2			5				1			
%			84%				17%			
Q3		3	2	1						
%		50%	33%	17%						
Q4		4	2							
%		66%	34%							
Q5		2	2	2						
%		33%	33%	33%						
Q6		1	5							
%		16%	84%							
Q7	3	2			1					
%	50%	33%			17%					
Q8		2	4							
%		33%	67%							
Q9	1	2	3							
%	17%	33%	50%							
Q10		1	5							
%		16%	84%							
Q11		3	2			1				
%		50%	33%			17%				
Q12		4	2							
%		67%	33%							
Q13	1	1	3		1					
%	17%	17%	50%		17%					

Tableau n°44 : Pourcentage des types d'autorité souhaités pour les quatre catégories d'élèves

Type d'autorité	Élèves « social »	Élèves « timoré »	Élèves « intégré »	Élèves « ermite »
Autorité coopérative	48,2	54,1	54,4	39,8
Autorité libertaire	23,8	18,9	16,2	36,2
Autorité dirigiste	27,9	26,9	28,8	24

Tableau n°45 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les quatre catégories d'élèves

Situation	Type d'autorité	Élève « social »	Élève « timoré »	Élève « intégré »	Élève « ermite »
« Fermée »	Autorité coopérative	42,4	20	51,4	36,4
	Autorité libertaire	17,6	20	22,9	13,6
	Autorité dirigiste	35,2	60	20	50
« Sécuritaire »	Autorité coopérative	51,8	37,5	34,2	34,8
	Autorité libertaire	10,8	12,5	21,1	8,7
	Autorité dirigiste	33,7	50	39,4	43,5
« Affective »	Autorité coopérative	50,6	38,5	51,4	33,3
	Autorité libertaire	16,5	38,5	24,3	4,8
	Autorité dirigiste	29,1	22,4	18,9	42,3
« Ouverte »	Autorité coopérative	38,6	41,2	38,9	29,2
	Autorité libertaire	41	35,3	41,7	29,2
	Autorité dirigiste	15,6	23,5	16,7	33,3

Tableau n°46 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « social » des quatre EPLE

EPLE	Autorité	Situation fermées	Situations sécuritaires	Situations affectives	Situations ouvertes
Jean Lurçat (20 élèves)	Libertaire	21,7	15,4	30,4	34,6
	Coopérative	38,8	38,5	43,5	50
	Dirigiste	34,8	48,1	26,1	11,5
François Rabelais (21 élèves)	Libertaire	13,8	8	20,8	45,8
	Coopérative	31	52	41,7	25
	Dirigiste	48,3	32	29,2	20,9
Frida Kahlo (10 élèves)	Libertaire	18,2	10	0	33,3
	Coopérative	45,5	40	75	33,3
	Dirigiste	36,4	50	25	25
Jean Rostand (21 élèves)	Libertaire	17,4	9,1	13,6	45,5
	Coopérative	60,9	72,7	50	40,9
	Dirigiste	17,4	13,6	31,8	9,1

Tableau n°47 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « intégré » des quatre EPLE

EPLE	Autorité	Situation fermées	Situations sécuritaires	Situations affectives	Situations ouvertes
Jean Lurçat (9 élèves)	Libertaire	27,3	18,2	27,3	18,2
	Coopérative	45,5	36,4	63,6	45,5
	Dirigiste	18,2	45,5	9,1	36,4
François Rabelais (15 élèves)	Libertaire	35,3	25	31,3	56,3
	Coopérative	47,1	37,5	50	31,3
	Dirigiste	17,6	37,5	12,5	12,5
Frida Kahlo (5 élèves)	Libertaire	16,7	16,7	0	60
	Coopérative	50	16,7	66,7	40
	Dirigiste	33,3	66,7	33,3	0
Jean Rostand (4 élèves)	Libertaire	25	20	50	25
	Coopérative	50	40	0	50
	Dirigiste	0	20	25	0

Tableau n°48 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « ermite » des quatre EPLE

EPLE	Autorité	Situation fermées	Situations sécuritaires	Situations affectives	Situations ouvertes
Jean Lurçat (6 élèves)	Libertaire	25	16,7	16,7	42,9
	Coopérative	37,5	16,7	16,7	28,6
	Dirigiste	37,5	50	50	14,3
François Rabelais (8 élèves)	Libertaire	9,1	0	0	22,2
	Coopérative	45,5	44,4	37,5	22,2
	Dirigiste	45,5	33,3	37,5	44,4
Frida Kahlo (6 élèves)	Libertaire	0	0	0	28,6
	Coopérative	16,7	42,9	66,7	28,6
	Dirigiste	83,3	57,2	33,3	42,9
Jean Rostand (1 élève)	Libertaire	0	0	0	0
	Coopérative	0	100	0	100
	Dirigiste	100	0	100	0

Tableau n°49 : Pourcentage des types d'autorité souhaités en fonction de la situation par les « timoré » des quatre EPLE

EPLE	Autorité	Situation fermées	Situations sécuritaires	Situations affectives	Situations ouvertes
Jean Lurçat (3 élèves)	Libertaire	14,3	20	50	40
	Coopérative	14,3	40	25	40
	Dirigiste	71,4	40	25	20
François Rabelais (6 élèves)	Libertaire	30	16,7	16,7	37,5
	Coopérative	30	33,3	50	37,5
	Dirigiste	40	50	33	25
Frida Kahlo (3 élèves)	Libertaire	0	0	66,7	33,3
	Coopérative	33,3	33,3	33,3	66,7
	Dirigiste	66,7	66,7	0	0

Tableau n°50 : Pourcentage des types d'autorité souhaités par les élèves des quatre EPLE

EPLE	Autorité	Ermite	Social	Intégré	Timoré
Jean Lurçat	Libertaire	38,5	23,8	20,5	12,8
	Coopérative	42,2	47,9	54,8	50,1
	Dirigiste	19,9	28,4	24,8	37,1
François Rabelais	Libertaire	36,7	19,6	27,4	29,5
	Coopérative	38,3	52,1	33,6	48,6
	Dirigiste	24,9	28,2	31,5	21,9
Frida Kahlo	Libertaire	34,1	21	15,5	17,5
	Coopérative	40,6	44,1	52	58,7
	Dirigiste	25,8	34,9	32,5	23,7
Jean Rostand	Libertaire	58,2	29,7	20,8	36,2
	Coopérative	29,2	46,8	50	39,7
	Dirigiste	12,5	23,5	29,2	24,1

RÉSUMÉ

L'autorité, l'élève et la situation d'apprentissage sont trois pôles fondateurs de notre projet de recherche. Notre réflexion au cours de ce mémoire, en s'appuyant sur la théorie de l'action conjointe en didactique, a pour objectif de mettre en lumière des combinaisons au sein de ce triptyque. Par un cadrage théorique nous permettant de catégoriser plus finement chacun des trois pôles et par une enquête de terrain auprès d'élèves et d'enseignants d'EPS, nous montrons que l'autorité est polymorphe et que son adaptation, au sein d'un cadre défini et connu de tous, permet de favoriser les apprentissages. Ces adaptations s'appuient sur une prise en compte par l'enseignant d'EPS des caractéristiques de ses élèves et des situations d'apprentissages qu'il propose, afin de construire un contrat didactique efficace et durable pour tous et pour chacun.

**Autorité – Élèves – Situations – Théorie de l'action conjointe en didactique -
Apprentissage**



Rapport de soutenance de mémoire master MEEF ou écrit réflexif

2020

IMPORTANT

- 1) L'étudiant·e remplit le présent document et le dépose sur MADOC en respectant la forme suivante pour nommer le fichier : **Nom_Prénom_parcours_JURY.pdf**
- 2) Le jury complète et transmet par mail à l'adresse commune secrétariat/CRD/BU

Mémoire

Écrit réflexif

Mention et parcours (Cochez les cases) :

- M2 1^{er} degré groupe :
- FAS 2nd degré parcours : option (DSI, LLCH) :
- DU Encadrement éducatif
- PIF : précisez (MASH, EEA, IFCI, IFUNO) :

Nom, prénom de l'étudiant·e :

Titre du mémoire ou de l'écrit réflexif :

Nom, prénom du co-auteur·e (si concerné):

Directeur·trice de recherche :

Noms du ou des autres membres de la commission de soutenance dont le ou la président·e :



Réservé aux membres du jury :

Appréciation de la commission de soutenance

Proposition de note :

Autorisation de diffusion d'un mémoire électronique de Master 2 ou d'un écrit réflexif sur DUMAS (Cochez les cases)

Diffusion à l'extérieur de l'établissement sur DUMAS/CNRS(sous réserve de l'autorisation de l'auteur)

Favorable

Défavorable

Favorable sous réserve de modifications

Recommandation à l'auteur·e d'une publication d'un article sur son mémoire dans la revue « Ressources » :

Oui

Non

Date :

Pour cette session 2020, l'envoi par mail à l'adresse correspondant à votre site de formation vaut signature du rapport de soutenance

inspe-nantes-memoires@univ-nantes.fr

inspe-angers-memoires@univ-nantes.fr _ inspe-laval-memoires@univ-nantes.fr

inspe-laroche-memoires@univ-nantes.fr _ inspe-lemans-memoires@univ-nantes.fr



Bibliothèque de l'INSPÉ Académie de Nantes

**Autorisation de diffusion d'un mémoire électronique de Master 2
ou d'un écrit réflexif sur DUMAS**

2020

Préambule :

La présente autorisation a pour objet la diffusion d'un mémoire ou d'un écrit réflexif (ER), dans le respect des droits de la propriété intellectuelle de son / ses auteur(s) et de ceux qu'il cite, sur l'archive ouverte du CNRS pour le Dépôt de mémoires après soutenance (DUMAS).

L'objectif de cette autorisation est de valoriser le travail universitaire mené au sein de l'INSPÉ Académie de Nantes et de faciliter l'accès à la connaissance et au savoir ainsi que le développement de la recherche dans le cadre d'une démarche de libre accès à l'information scientifique et technique.

AUTEUR·E ou AUTEUR·E·S du mémoire ou de l'écrit réflexif (si plusieurs auteurs, remplissez plusieurs contrats)

Nom : **Prénom :**

Date de naissance :

Adresse électronique PERSONNELLE¹:

Si plusieurs auteurs, remplissez la partie ci-dessous :

Nom co-auteur·e : **Prénom co-auteur·e :**

Date de naissance co-auteur·e :

Adresse électronique PERSONNELLE¹ co-auteur·e :

¹ L'adresse électronique personnelle permettra aux personnes qui sont intéressées par votre mémoire de vous contacter une fois que vous ne serez plus étudiant·e.

Nous vous conseillons toutefois de rester vigilant·e : certains éditeurs, au démarchage très actif, peuvent vous proposer une publication de votre mémoire. Attention aux conditions que ces éditeurs pourraient vous proposer.



TITRE DU MÉMOIRE OU DE L'ÉCRIT RÉFLEXIF :

Mention et parcours (cocher les cases correspondantes) :

- M2 1^{er} degré groupe :
- FAS 2nd degré parcours :
- DU Encadrement éducatif
- PIF précisez (Mash, EEA, IFCI,
IFUNO) :

Nom du ou de la directeur·rice du mémoire ou de l'écrit réflexif :

Date de la soutenance :

En signant cette autorisation, l'auteur·e du mémoire certifie :

- ▶ la conformité de la version électronique déposée (un seul fichier au format pdf annexes incluses) avec la version de soutenance déposée sous forme papier.
- ▶ que la version diffusée respecte la propriété intellectuelle, les droits d'auteur et le droit à l'image, pour l'ensemble des documents cités dans le cadre de son travail.

Diffusion du mémoire / de l'écrit réflexif (Cochez les cases) :

L'auteur·e du mémoire / de l'écrit réflexif autorise la diffusion de son travail sur internet via DUMAS

OUI NON

- ▶ Diffusion à titre gracieux
L'auteur·e et l'INSPÉ s'engagent à une diffusion gratuite.
- ▶ Autorisation de diffusion sans caractère exclusif
L'auteur·e conserve toutes les autres possibilités de diffusion concomitante de son œuvre.
- ▶ Résiliation de l'autorisation de diffusion
L'auteur·e peut résilier l'autorisation de diffusion à tout moment en avertissant l'INSPÉ par courrier recommandé avec accusé de réception.
L'INSPÉ procédera au retrait de l'œuvre dans les meilleurs délais.

Date :

Nom de l'étudiant·e déposant sur MADOC :

Pour cette session 2020, le dépôt à votre nom dans votre espace MADOC

vaut signature de la présente autorisation