



HAL
open science

Influences des interactions sociales sur la construction de compétences en EPS au sein de l'enseignement professionnel

Maxence Schlafflé

► To cite this version:

Maxence Schlafflé. Influences des interactions sociales sur la construction de compétences en EPS au sein de l'enseignement professionnel. Education. 2020. dumas-03156770

HAL Id: dumas-03156770

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03156770v1>

Submitted on 2 Mar 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Éducation Physique et Sportive

**Influences des interactions sociales
sur la construction de compétences en
EPS au sein de l'enseignement
professionnel**

Présenté par Maxence Schlafflé

Mémoire de M2 encadré par Sabine Coste

Table des matières

Introduction.....	1
I. État de l’art	2
I.1. Contextualisation	2
I.2. Conceptualisation	11
II. Problématique.....	17
III. Méthode	18
III.1 Participants.....	18
III.2. Tâche et dispositif.....	19
III.3. Procédures et mesures.....	20
IV. Résultats.....	22
IV.1. Présentation des résultats pour l’hypothèse n°1	22
IV.2. Présentation des résultats pour l’hypothèse n°2	24
IV.3. Présentation des résultats pour l’hypothèse n°3	26
V. Discussion	29
V.1. Interprétation des résultats	29
V.2. Limites et perspectives professionnelles.....	34
VI. Conclusion	35
VII. Bibliographie.....	1
VIII. Annexes.....	1

Introduction

Enseignants-stagiaires auprès de jeunes lycéennes et lycéens scolarisés au sein d'un Lycée Polyvalent (LPO) de centre-ville, en Haute-Savoie, nous nous inscrivons dans cette démarche réflexive afin d'accompagner ces élèves vers la réussite, *via* la construction de compétences en et par l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Nous avons ainsi la responsabilité de transmettre les savoirs relatifs à notre discipline d'enseignement à des élèves scolarisés aussi bien en filières Générales et Technologiques que dans la voie Professionnelle.

Dès notre prise de fonction, nous avons été marqués par d'importants problèmes de communication et de coopération au sein des groupes entre les élèves d'une classe de 2nde année de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) mention Vente, faisant donc partie de la Section d'Enseignement Professionnel (SEP) de notre lycée polyvalent d'affectation. Au-delà des problèmes essentiellement disciplinaires et de l'agitation fréquente, l'ambiance de cette classe était marquée par des interactions sociales générant souvent des conflits et pouvant conduire à de nombreux comportements déviants. Cela nuisait fortement à la qualité et à la quantité des apprentissages acquis lors des cours d'EPS.

En outre, nous remarquons que les élèves de cette classe de CAP parvenaient peu à interagir de manière positive pour construire de nouvelles compétences motrices, méthodologiques et sociales. Dès lors, cela nous paraissait très problématique au regard des enjeux relatifs à notre discipline d'enseignement. Notons que ce constat semblait nettement moins se vérifier au sein des classes issues de l'enseignement général et technologique dont nous avons également la responsabilité.

En somme, il s'agissait donc d'adapter notre enseignement aux caractéristiques des élèves dont nous avons la charge, en vue de « *prendre en compte l'hétérogénéité des publics afin de faire réussir tous les élèves* » (objectif n°2 du contrat d'objectifs de l'établissement).

Alors que l'Éducation Physique et Sportive vise à former de futurs citoyens capables de « *s'engager de façon régulière, autonome et pérenne dans un mode de vie actif et solidaire* » (Bulletin Officiel spécial n°5 du 11 avril 2019), nous sommes donc en mesure de nous demander : en quoi et dans quelle mesure les interactions sociales pourraient-elle constituer un véritable levier favorisant la construction de compétences au sein de cette classe pouvant être considérée comme "difficile" de par ses caractéristiques ?

I. État de l'art

I.1. Contextualisation

En tant qu'enseignants-stagiaires d'Éducation Physique et Sportive (EPS), nous sommes désormais chargés de mettre en œuvre « *les missions que la nation assigne à l'École* » (B.O. n°30 du 25 juillet 2013). Il s'agit donc d'instruire et d'éduquer les élèves afin de les mener vers la réussite scolaire ainsi qu'à l'insertion professionnelle et sociale grâce à l'acquisition de compétences motrices, méthodologiques et sociales. Dès lors, suite à notre première affectation en établissement scolaire du second degré, nous devons nous employer à exercer ces missions au sein d'un Lycée Polyvalent (LPO) situé dans le centre d'une ville d'environ 12 000 habitants, en Haute-Savoie. Cette désignation signifie que cet établissement scolaire regroupe un ensemble de formations générales, technologiques et professionnelles (arrêté du 27 août 1992).

Afin de préciser quelque peu le contexte de l'établissement scolaire, le contrat d'objectifs précise que celui-ci est marqué par une forte représentation des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) défavorisées : 39% sur l'enseignement général et technologique et 58% en moyenne depuis trois ans sur la voie professionnelle. Le recrutement des élèves s'effectue sur quatre collèges du secteur, dont un collège classé « *Réseaux d'Éducation Prioritaire* » (B.O. n°31 du 30 août 2018) qui alimente une grande partie de la SEP.

L'éducation prioritaire faite suite à une succession de politiques éducatives menées depuis 1981 et consiste à « *subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire* » (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981). Cela semblait d'autant plus important lors de cette période au regard de l'objectif fixé par le ministre de l'Éducation Nationale en 1985, à savoir : « *porter à 80% la proportion d'une classe d'âge qui peut aller au niveau du Baccalauréat* ». Notons que le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* (2014) stipule qu'afin de favoriser les apprentissages scolaires dans les établissements classés en REP, « *le travail en groupe des élèves [doit être organisé] dans des groupes hétérogènes pour favoriser les confrontations des démarches intellectuelles* ».

Dès lors, un des premiers éléments factuels nous ayant interpellé dès notre prise de fonction concerne justement les caractéristiques des élèves de l'enseignement professionnel.

En effet, ces classes regroupent en leur sein des adolescent.e.s souvent très agité.e.s. Cela engendre la plupart du temps des problèmes de concentration et d'écoute qui impactent très négativement la qualité des interactions entre l'enseignant d'EPS et les élèves, certains d'entre eux ayant parfois tendance à aller jusqu'à la remise en cause des règles, des sanctions, et de l'école en général.

Sur le plan des résultats scolaires, il nous est apparu que ces élèves éprouvent pour la plupart d'importantes difficultés d'apprentissage. Il est d'ailleurs à noter que certains élèves des classes de CAP dont nous avons la responsabilité n'ont pas obtenu l'orientation souhaitée à la fin de leur année de 3^e (dernière année de collège), et sont ainsi en "perdition" scolaire. En définitive, la plupart d'entre eux n'ont ni projet professionnel, ni réels objectifs à moyen et long termes. Ces constats s'appuient sur le projet EPS de l'établissement, ainsi que sur des échanges entretenus directement avec les élèves. Troger (2016) corrobore ces constats en préférant utiliser la notion d'aspiration, et non celle de projet, car « *à la différence des enfants de cadres, ces jeunes bacheliers professionnels ne construisent pas des projets à long terme* ».

Pour étayer davantage nos propos, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Charlot (1999) portant sur le rapport au savoir d'élèves scolarisés en lycées professionnels (LP) de banlieue. Son objectif était de saisir le sens de la scolarisation et le sens de « *l'apprendre* » pour ces élèves. Cette notion d'apprentissage ne renvoie pas alors uniquement aux apprentissages scolaires, mais aussi aux apprentissages d'ordres relationnels ou affectifs notamment. Ainsi, l'auteur montre que ces élèves sont essentiellement caractérisés par les difficultés qui caractérisent leurs parcours scolaires. La situation du LP paraît d'ailleurs paradoxale au sens où il pourrait être attractif pour ces élèves car il prépare à un métier, qui est une notion qu'ils valorisent particulièrement. Or, cette préparation mène souvent à des métiers auxquels ces jeunes, souvent issus de milieu populaire, n'accordent qu'une faible légitimité. Il semble intéressant d'ajouter que l'école semble compter pour ces élèves davantage pour les relations qu'elle leur permet d'entretenir avec leurs pairs que pour les savoirs qu'elle dispense.

Néanmoins, les lycéens scolarisés en LP semblent tout de même avoir la conviction que l'école est porteuse d'enjeux essentiels. Pour eux, l'école leur offre l'unique voie permettant de « *monter* » socialement, voire même d'avoir « *une vie normale et si possible devenir quelqu'un* ». Ainsi, il faut comprendre que le diplôme semble compter plus encore pour sa dimension sociale que pour les savoirs qu'il certifie.

De plus, l'auteur montre que l'entrée en LP est très souvent un choix par défaut. En effet, celle-ci est vécue comme une véritable « *blessure narcissique* ». Ces élèves envisagent

ainsi leur entrée en LP comme une véritable chute dans leur parcours scolaire, qu'ils avaient envisagé autrement.

Enfin, il est intéressant de noter que ces élèves sont animés par une « *logique de l'action* » dans l'apprentissage des savoirs qui ne sont pas considérés pour eux comme suffisamment concrets pour pouvoir être utilisés et réinvestis au quotidien. Nous pouvons alors en déduire que les élèves de l'enseignement professionnel semblent être avant tout animés par l'envie d'apprendre des savoirs qui leur seront utiles dans leur vie de tous les jours.

D'autre part, plusieurs chercheurs et auteurs ont également mené des travaux visant à étudier et comprendre le rapport au savoir des élèves de LP de banlieues. Selon Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir peut se définir comme « *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* ». Il faut ainsi comprendre qu'un individu, en particulier un élève ayant des difficultés d'apprentissage, va avoir tendance à valoriser ce qui a du sens pour lui. Il semble donc essentiel de construire avec ces élèves du sens et donc de la valeur aux apprentissages scolaires et aux différents dispositifs d'évaluation, notamment les Contrôles en Cours de Formation (CCF). En enseignement professionnel, les CCF désignent les évaluations certificatives comptant pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou du Baccalauréat Professionnel.

Pour étudier ce concept, les travaux de Eccles (2005) nous permettent de stipuler que la valeur subjective qu'un individu peut accorder à une tâche dépend de plusieurs paramètres :

- **La valeur d'atteinte**, qui désigne l'importance qu'un individu va accorder à sa participation à une tâche donnée par rapport à la satisfaction de certains besoins fondamentaux (l'autonomie, les rapports sociaux ou le sentiment de compétence par exemple).

- **La valeur d'intérêt intrinsèque**, qui renvoie à la sensation d'être immergé dans une tâche ou une activité donnée et d'être emporté par celle-ci.

- **La valeur d'utilité extrinsèque**, désigne l'utilité qu'un individu accorde à la tâche, à ce qu'elle peut lui apporter.

- **Le coût perçu**, qui renvoie aux effets secondaires jugés négatifs de la pratique d'une tâche ou d'une activité, comme le temps à y consacrer, l'anxiété, la peur de l'échec, etc.

Ainsi, nous pouvons en déduire qu'un élève qui n'accorderait que peu de valeur à une situation d'enseignement, mais qui identifierait que ses camarades s'engagent avec plaisir dans sa réalisation, pourrait modifier la valeur qu'il accorderait initialement à celle-ci et son niveau d'engagement. Il y a donc un intérêt vis-à-vis des apprentissages scolaires à proposer un pédagogie qui « *ne nuise pas au plaisir des élèves, donc à leur engagement dans l'action* »

(Lavie et al., 2011). Notons d'ailleurs qu'en EPS, les élèves n'éprouvent pas uniquement un plaisir lié à la motricité puisque, comme le rappelle Montagne et Labridy (2011), « *les conduites de transgression peuvent leur procurer une réelle satisfaction* ». Il semble donc primordial de prendre en considération ces conduites dans la réflexion sur le plaisir en EPS, notamment auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage.

Ajoutons à ces travaux ceux menés par Jellab (2008), qui refuse de ne voir dans les élèves de LP qu'une population scolairement dominée. En effet, même si celui-ci reconnaît que ces élèves sont parfois considérés comme des « *vaincus* » du système qui vivent souvent avec amertume leur orientation, il montre avant tout qu'il y a une véritable diversité des modes d'affiliation aux études qui caractérise le monde des lycéens professionnels. Ainsi, « *le LP ne peut plus être identifié à sa seule mission de formation professionnelle* » (Jellab, 2008). Il aurait alors une vocation de plus en plus « *socialisatrice* » et « *réparatrice* ». Jellab montre alors que le savoir-être devient une catégorie surinvestie dans les LP, pouvant même parfois contrecarrer le savoir-faire.

De plus, les récents travaux de Troger, Bernard et Masy (2016) montrent que les LP accueillent désormais un public qui semble avoir majoritairement choisi son orientation, l'assumer explicitement et s'en montrer satisfait. Une enquête menée lors de la rentrée 2009 montre d'ailleurs que « *71 % des nouveaux entrants en Baccalauréat professionnels avaient demandé en premier choix l'orientation en lycée professionnel* » (Troger, 2011). Cela signifie que toutes les familles semblent avoir l'ambition que leurs enfants poursuivent des études les plus longues possible puisque le diplôme apparaît désormais comme la seule issue pour échapper à l'exclusion sociale. Seulement, de nombreux jeunes élèves éprouvent toujours une difficulté importante à donner un sens aux études générales et aux contraintes scolaires, particulièrement dans les milieux populaires. Ainsi, selon Troger (2011), il semblerait que la population ait adhéré à l'idée qu'il faut poursuivre des études pour échapper au chômage. Cette idée se décline donc aujourd'hui dans une culture populaire qui entretient un rapport au savoir plus instrumental, qui serait alors « *une voie qui peut permettre l'émancipation* ».

Au regard de ce rapport particulier au savoir des élèves de LP, cette catégorie d'établissement est souvent caractérisée comme étant « *difficile* ». Notons que ce terme, utilisé la plupart du temps dans les revues professionnelles liées aux métiers de l'enseignement, ne renvoie à aucune classification institutionnelle ou scientifique. Un établissement scolaire dit « *difficile* » peut alors se définir comme concentrant des « *élèves dont les caractéristiques*

sociales, scolaires et civiques s'éloignent le plus de la représentation de l'élève idéal » (Van Zanten, 1997), et où, par conséquent, les enseignants ont le plus de difficulté à faire acquérir aux élèves les apprentissages scolaires.

Rappelons alors qu'au sein du système éducatif français, chaque enseignant.e doit être capable d'« *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* », selon le *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* (2013). Si les notions d'apprentissage et de socialisation semblent suggérer l'idée que les élèves doivent être mis en situation d'interagir les uns avec les autres, il est alors important de prendre en considération les caractéristiques du public scolaire qui est accueilli au sein de la SEP du LPO dans lequel nous enseignons.

En effet, ce public se constitue essentiellement d'adolescent.e.s, qui, « *n'exploitent pas de façon préférentielle le canal de l'abstraction linguistique dans les interactions et adaptations sociales, mais de préférence le canal émotionnel et corporel. [...] La communication est gestuelle et topique avant d'être symbolique et temporelle* » (Therme, 1995). Les enseignants semblent avoir alors tout intérêt à ne pas se focaliser uniquement sur le canal de l'abstraction linguistique, puisque les comportements déviants (voire violents) des élèves peuvent souvent s'expliquer par des réactions des frustrations, faute de pouvoir les exprimer par le langage (Favre & Fortin, 1997). Nous pouvons alors parler d'une véritable « *impasse langagière* » (Therme, 1995). Une des pistes de réflexion pouvant se révéler intéressante serait alors de guider les élèves dans l'utilisation du langage. Cela poursuit l'objectif d'aide à la restructuration de leurs modalités de communication et ainsi contribuer à une baisse de la fréquence des comportements déviants.

Au regard de tous ces constats, nous considérerons alors la relation pédagogique comme « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire* » (Postic, 1979). En référence aux travaux de Therer et Willemart (1984), qui identifient quatre styles d'enseignement (en fonction de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de sa discipline et de ses élèves) ; et au regard des caractéristiques des élèves de SEP, il semble alors préférable d'éviter d'avoir recours à un modèle d'enseignement de type transmissif. Ainsi, en prenant en compte les objectifs de l'Éducation Physique et Sportive en LP (B.O. spécial n°5 du 11 avril 2019) et les caractéristiques de ces élèves, l'adoption d'un style d'enseignement de type incitatif, au sein d'une relation pédagogique dite « *horizontale* » (l'enseignant facilite la

co-construction des connaissances et des compétences par les élèves) semble pertinente. Coste (2013), présente également une autre typologie des néo-enseignants d'EPS exerçant en LP. Quatre comportements typiques d'enseignants ainsi donc proposés, au regard de deux logiques les animant prioritairement. À l'image des différents styles d'enseignement proposés précédemment, il s'agit ici de prendre en compte le contexte scolaire, en choisissant ainsi le « *costume* » le plus adapté aux caractéristiques des élèves.

Notons à ce propos que les enseignants en LP attachent une grande importance à la qualité de leurs relations avec leurs élèves. Jellab (2017) ajoute à ce propos que « *ce qui peut paraître comme une bienveillance exagérée est en fait une ruse pédagogique* ». Cette relation pédagogique n'a donc pas uniquement vocation à maintenir l'ordre dans la classe puisqu'elle sert avant tout à favoriser l'appropriation par les élèves des contenus enseignés. Il semble d'ailleurs que les élèves soient facilement capables de faire « *la différence entre le professeur qui ne cherche que la paix scolaire et celui qui a aussi des exigences* ». Dès lors, selon Visioli (2019), la relation pédagogique est au cœur de trois dimensions majeures dans le processus d'éducation : l'autorité de l'enseignant et la liberté de l'élève ; l'articulation avec les savoirs disciplinaires ; et les aspects affectifs et émotionnels.

En s'intéressant à la relation pédagogique au sein d'établissements dit « difficiles », Simon-Malleret (2019) expose des pistes intéressantes permettant de situer le cadre dans lequel celle-ci peut s'inscrire afin d'être qualifiée de « *bienveillante* ». La bienveillance suggère la pose et la compréhension de règles qui vont délimiter les contours de la relation pédagogique. Cette dernière naît donc à partir du moment où l'élève situe la frontière entre ce qu'il a le droit et ce qu'il n'a pas le droit de faire dans tel cours, avec tel adulte. Dans un contexte d'enseignement dit « difficile », ne pas poser de règles claires et explicites va donc priver de repères les élèves qui en ont le plus besoin. Il s'agit alors d'instaurer un cadre rassurant, garantissant un traitement juste et équitable.

Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'établir ce cadre (ou « *lignes jaunes* » selon Ubaldi (2004)), mais aussi d'être capable d'en sortir pour prêter attention et d'être à l'écoute de ses élèves afin de prendre en compte leur singularité. Simon-Malleret (2019) insiste alors sur le fait que la relation pédagogique peut subsister uniquement au sein d'un cadre collectif qui fonctionne, en ajoutant qu'il s'agit de « *mettre les élèves en activité tout en se déchargeant en partie de la gestion de la classe* ». C'est à cette condition que l'enseignant pourra réellement prendre en compte ses élèves, en développant une relation affective avec chacun d'entre eux. Cette affectivité va alors permettre la « *résilience* » (Cyrulnik, 2004), c'est-à-dire la capacité à

surmonter un traumatisme vécu, à se construire en dépit d'un contexte "difficile". Cela a donc une influence très importante dans le développement de ces adolescent.e.s.

Enfin, être bienveillant, au sein de la relation pédagogique, reviendrait à « *conforter l'élève dans l'idée que l'apprentissage est possible, qu'il n'est pas réservé aux plus doués, que tous sont capables* » (Delignières, 2016). Il s'agit donc de faire le pari que tous les élèves sont capables de réussir, pour peu qu'on leur laisse le temps. C'est ici que l'affectivité aura un rôle à nouveau déterminant, puisque l'élève ne pourra persévérer dans les situations d'apprentissage que si la confiance que l'enseignant place en lui comble ses propres doutes.

Rappelons alors que l'EPS a pour objectif la construction par les élèves de « *compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) diversifiées* » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015). Selon les textes officiels en vigueur, les apprentissages doivent donc mener à l'acquisition de multiples compétences. Or, selon Perrenoud (2011), « *la compétence n'est pas directement observable. C'est la condition d'une performance. Elle la rend possible, non-aléatoire, prévisible. La compétence est en quelque sorte une promesse de performance* ». En EPS, apprentissages, performances et compétences sont donc étroitement liées. En ce sens, il y a donc apprentissage « *lorsqu'un organisme, placé plusieurs fois dans la même situation modifie son comportement de façon systématique et durable* » (Reuchlin, 1977).

Ainsi, des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage placent l'enseignant devant un sentiment d'impuissance pédagogique, c'est-à-dire son propre échec professionnel (Razimbaud & Vors, 2015). Il convient donc de faire une distinction fondamentale entre la notion d'élève et celle d'apprenant. En effet, Philippe Perrenoud (1996) rappelle qu'appeler « *l'élève un « apprenant* », est un abus de langage, qui réduit l'élève à ce qu'on voudrait qu'il soit ». Pour lui, cette identification empêche de prendre en compte le décalage entre le rôle que les adultes ou les enseignants attribuent à l'élève, et ce qu'il en fait réellement. Cet auteur évoque alors de la notion de « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2018). Celle-ci sous-entend qu'au sein du système éducatif, l'élève a le devoir de suivre des règles qui visent tant à favoriser et à optimiser la construction de compétences qu'à assurer le silence, respecter l'ordre, la discipline et l'autorité de l'enseignant. En somme, pour qu'un élève devienne effectivement un apprenant, il doit non seulement apprendre les savoirs relatifs aux différentes disciplines d'enseignement afin de construire des compétences, mais il doit également respecter une multitude de règles.

Or, les élèves de LP, et plus particulièrement ceux issues de banlieues, considèrent leur « *quartier* » (Charlot, 1999) comme un lieu de socialisation important. Ces jeunes

adolescent.e.s trouvent alors l'opportunité de développer des apprentissages sociaux qui leur sont utiles et valables en dehors de l'école, mais qui n'ont pas de valeur au sein du système éducatif. En ce sens, ces élèves semblent avoir désappris ce métier d'élève puisque les règles qui déterminent et régissent leurs interactions sociales dans leur vie quotidienne ne sont pas nécessairement les mêmes que celles imposées par l'école et leurs enseignants.

Ajoutons que dans notre contexte d'enseignement, l'EPS peut accroître les difficultés d'apprentissage de ces élèves puisque cette discipline suppose une importante dispersion de ces derniers dans l'espace et une richesse d'interactions en classe (Durand, 2001).

Olivier Vors (2011) émet alors l'idée selon laquelle les interactions de l'enseignant avec ses élèves en milieu "difficile" l'amènent à gérer trois pratiques contradictoires opposant socialisation et apprentissages scolaires ; réussite et apprentissage ; individu et collectif. Nous retrouvons donc les apprentissages disciplinaires au sein des dilemmes relatifs aux enjeux de socialisation des élèves ainsi que de leur réussite scolaire. Il semble donc que les interactions sociales, entre l'enseignant et ses élèves ou entre les élèves d'une classe, soient au cœur des problématiques liées à l'apprentissage au sein de l'enseignement professionnel.

Ces constats peuvent être mis en relation avec les travaux menés par Ria, Saury, Sève et Durand (2001), qui évoquent les notions de « *dilemmes des enseignants-stagiaires* ». Concrètement, un dilemme se traduit par deux attentes de l'enseignant qui s'opposent. Ces chercheurs montrent que les enseignants-stagiaires évoquent le sentiment d'être véritablement contraints par ces dilemmes non-anticipés et d'être dépourvus de solutions efficaces et immédiates. Ils les résolvent alors souvent en se focalisant temporairement sur l'une des deux attentes contradictoires, *via* la mise en place d'une stratégie de réduction du dilemme.

Petiot et Visioli (2017) se sont à ce propos employés à questionner un dilemme récurrent des enseignants, à savoir gérer collectivement la classe tout en gérant individuellement chaque élève dans ses singularités. Ce dilemme semble d'ailleurs d'autant plus prégnant en milieu "difficile". En analysant l'activité d'un enseignant durant deux leçons d'EPS au sein de deux classes de collège classé en ZEP (ex-REP), ces chercheurs montrent qu'il est difficile de dissocier totalement maintien de l'ordre, engagement et apprentissage. Ils mettent également en évidence que dès qu'un élève s'extrait de l'action collective et de sa forme de travail studieuse (son « *métier d'élève* », selon Perrenoud (2018)), un déséquilibre se crée, et les autres élèves peuvent en profiter pour adopter eux-aussi des comportements déviants.

Il est intéressant d'ajouter que selon Sève, Mathé et Vors (2018), les élèves scolarisés en établissements dits "difficiles" sont souvent très réactifs aux interventions verbales des enseignants, et font preuve d'une hypersensibilité aux critiques et d'un sens aigu de l'injustice. En somme, ils éprouvent généralement des difficultés à gérer leurs émotions. En effet, Coste (2013) montre que « *les élèves de LP avec des stratégies et des rapports aux apprentissages marqués par la diversité constituent un groupe social dominé, très sensible à la notion de justice scolaire* ». Il semble donc que les enseignants d'EPS aient un intérêt certain à expliciter la manière dont ils évaluent leurs élèves de LP afin que ces derniers comprennent les objectifs de leurs évaluations (certificatives notamment) ainsi que leurs modalités. Jellab (2017) ajoute à ce propos que « *le CCF est positif s'il est mis en œuvre dans l'esprit attendu pour permettre à chaque élève d'avancer à son rythme* ». Il semble alors primordial que les évaluations certificatives soient porteuses de sens pour ces élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, il faut donc non seulement que ces élèves de LP donnent du sens et de la valeur aux dispositifs d'évaluation, mais il faut également qu'ils y voient une forme réelle de justice scolaire.

Enfin, il est intéressant de noter que les enseignants appartiennent souvent à des milieux sociaux différents, ce qui peut limiter leur capacité à comprendre les problématiques spécifiques de leurs élèves et leurs codes d'interaction (Vors et al., 2018). Ce constat peut néanmoins être relativisé au regard des travaux menés par Jellab (2017), qui montrent qu'une grande partie des enseignants de LP proviennent eux-mêmes de milieux généralement populaires, ce qui leur donne un statut de médiateur pour les élèves issus de la même origine sociale. Ces enseignants cherchent alors à valoriser l'enseignement professionnel, ce qui peut permettre aux élèves de rompre avec une spirale de l'échec répété et d'éviter qu'ils éprouvent un certain « *sentiment d'incompétence* » (Gernigon & Ninot, 2005). Ces enseignants tentent donc d'ancrer leur pédagogie dans la pratique et de finaliser les enseignements afin que les élèves trouvent du sens à leurs apprentissages.

Les travaux de Kherroubi et Rochex (2004) montrent également que pour éviter les conflits, les enseignants ont tendance à organiser leurs cours de manière à contenter les élèves les plus agités de leurs classes. En EPS, cela peut avoir pour conséquence une planification importante de sports collectifs parmi les APSA proposées aux élèves. Les situations pédagogiques sous forme de défis ou de rencontres compétitives sont ainsi principalement utilisés par les enseignants d'EPS pour répondre notamment aux attentes des garçons les plus turbulents. Or, comme le rappelle Valéry (2000), des profils d'élèves variés sont scolarisés dans les établissements difficiles. Il convient donc de « *prendre en compte l'hétérogénéité des*

publics afin de faire réussir tous les élèves », comme le mentionne le contrat d'objectifs du LPO dans lequel nous enseignons, en tenant en compte de leurs besoins réels.

Ainsi, et avant d'étudier plus en profondeur le concept d'interaction, nous souhaitons rappeler que lors des leçons d'EPS, coopérer, collaborer, s'entraider, travailler en groupe sont autant de formes de travail classiques qui vont permettre aux élèves d'apprendre à plusieurs (Darnis, 2010). Cela peut essentiellement s'expliquer par deux facteurs.

Tout d'abord, la gestion collective des élèves au sein du groupe classe suppose que l'enseignant d'EPS soit en mesure de mettre en place des formes de groupement variées et réfléchies au regard des APSA et des objectifs (moteurs, méthodologiques et sociaux) poursuivis. De plus, les récents travaux en psychologie sociale du développement et les différentes ressources didactiques et pédagogiques apparues dans les revues professionnelles incitent les enseignants d'EPS à considérer les interactions sociales comme de véritables opportunités d'apprentissage.

I.2. Conceptualisation

Dans cette partie de conceptualisation, nous tâcherons donc d'étudier et expliciter la notion d'interaction, qui est au cœur de notre démarche réflexive.

Étymologiquement, ce terme est formé par le rapprochement des deux mots « *inter* » et « *action* ». Cela suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments. Ainsi, le sens commun de cette notion renvoie à une « *réaction réciproque* » (Le Robert, 2019), ou encore une « *influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes* » (Larousse, 2020). Nous pouvons donc comprendre qu'une interaction suppose qu'il y ait nécessairement une relation d'établie entre deux personne (au minimum) ou entre deux phénomènes.

Intéressons-nous donc à cette notion d'« *interaction* », dans le domaine de la psychologie. Dès lors, *Le Grand dictionnaire de la psychologie* (2002) définit la notion d'interaction comme étant l'« *ensemble des influences réciproques résultant de l'activité ou de la simple coexistence des divers membres d'un groupement, social ou non* ». Cette définition générale nous permet de comprendre qu'une interaction désigne donc des influences d'ordres divers. Ainsi, dans une perspective davantage systémique, cet ensemble des influences entre

sujets-éléments représente la structure du système. Il en résulte alors un processus de causalité circulaire, qui détermine les régulations sociales.

Charaudeau et Maigneueau (2002) corroborent cette définition : « *l'interaction, c'est d'abord les processus d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les participants à l'échange [...]* » en précisant toutefois que c'est aussi « *le lieu où s'exerce ce jeu d'actions et de réactions : une interaction, c'est une rencontre, c'est-à-dire l'ensemble des événements qui composent un échange* ». En d'autres termes, une interaction suppose que le comportement d'un individu induise un certain comportement chez un autre individu, et ainsi de suite durant une certaine durée. L'angle utilisé est donc microsociologique. À ce propos, Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) ne manquent pas de rappeler qu'une démarche de recherche doit d'abord déterminer quels sont les individus amenés à interagir au sein d'une situation donnée. Il conviendra ensuite de s'interroger sur la manière dont les interactions vont se dérouler entre eux et sur la façon dont elles vont produire des comportements au sein de cette situation.

Au regard de la notion d'échange que nous venons d'évoquer, il semble nécessaire de définir celle d'interaction communicative puisque c'est de cela dont il est question ici. Selon Chabrol et Olry-Louis (2007), l'interaction communicative apparaît comme étant « *multimodale, englobant le niveau discursif, proprement langagier, et le niveau communicationnel de l'échange, qui a trait à l'ensemble des moyens mis en œuvre pour affecter le processus de communication* ». De ce fait, il convient de préciser que les interactions communicatives se distinguent des interactions uniquement verbales au sens où ces premières se déclinent aussi sur des versants non spécifiquement langagiers. En effet, celles-ci impliquent également des manifestations corporelles, voire artefactuelles.

En nous intéressant au champ scientifique de la psychologie sociale plus particulièrement, une "interaction" intervient alors comme une contraction de l'expression plus générale d'« *interaction sociale* » (Marc & Picard, 1996). Celle-ci désigne alors une « *relation interpersonnelle entre deux individus au moins par laquelle les comportements de ces individus sont soumis à une influence réciproque, chaque individu modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre* », selon *Le Grand Dictionnaire de la psychologie française* (2002). Il est alors intéressant de noter que ce dictionnaire renvoie alors le lecteur à la notion d'influence sociale, qui se définit comme l'« *ensemble des phénomènes qui concernent les processus par lesquels les individus et les groupes façonnent, maintiennent, diffusent et modifient leurs modes de pensée et d'action lors d'interactions sociales* ».

Nous retrouvons donc, comme cela a été mentionné précédemment, un véritable processus d'influence. Néanmoins, même s'ils semblent étroitement liés, il conviendra de ne pas considérer les termes d'« *interaction* » et d'« *influence* » comme étant synonymes. En effet, selon Marc et Picard (2002), « *si l'on peut parler d'influence entre deux sujets quand les comportements, les cognitions ou les affects de l'un sont modifiés du fait de la présence ou de l'action de l'autre, elle n'implique pas la "réciprocité" ; or, ce n'est que lorsque l'influence est "réciproque" qu'on se trouve dans une situation d'interaction* ».

Ainsi, comme nous l'avons évoqué lorsque nous étudions le sens commun de l'interaction, la notion de réciprocité semble être l'élément nécessaire et central permettant de qualifier ou non une situation de réelle interaction. En d'autres termes, la réciprocité constitutive d'une interaction semble impliquer la nécessaire présence de "feedbacks" ou de "rétroaction". Cela signifie que la réaction d'un récepteur d'un message ou d'une action va revenir en direction de l'émetteur et va agir à son tour comme un stimulus et une influence sur lui au sein d'une série d'échanges. C'est pourquoi ces auteurs évoquent le terme de « *processus circulaire* » (Marc & Picard, 2002).

Enfin, et avant de nous intéresser aux études scientifiques menées sur les interactions sociales, nous tenons à apporter un éclairage amené par ces mêmes auteurs : « *étudier les interactions sociales (en tant qu'objets), c'est observer la façon dont les gens se comportent en situation de coprésence et analyser ce comportement en termes de fonctionnalité, d'enjeux, de stratégies, de normalisation, de déviance* ». Il conviendra donc de prendre en compte tous ces éléments dans notre méthodologie afin de pouvoir répondre avec précision à nos hypothèses.

Ayant à présent défini la notion d'interaction sociale, en ayant identifié dans quelles situations celles-ci peuvent se produire, nous allons par la suite décrire leur rôle au sein des apprentissages (scolaires notamment). Nous tâcherons d'orienter nos recherches sur les études portant essentiellement sur les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux puisque ces derniers nous intéressent particulièrement en EPS.

Pour commencer, dans le domaine de la psychologie sociale du développement des acquisitions, les travaux scientifiques s'intéressant aux interactions sociales distinguent en particulier le nombre d'individus engagés au sein de ces interactions.

Il s'agit alors de différencier les dyades (interactions entre deux partenaires uniquement) des petits groupes d'individus (interactions menant à un apprentissage coopératif). Notons que les récentes recherches tendent à étudier mutuellement les démarches de tutorat entre pairs et les formes d'apprentissage coopératifs.

Dans la littérature relative au concept de l'apprentissage coopératif tout d'abord, Slavin (1995) met en évidence trois perspectives (motivationnelle, sociale et cognitive) permettant de comprendre les effets des dispositifs d'apprentissage coopératif. La perspective sociale de ce type d'apprentissage incite ainsi les apprenants à aider les membres de leur groupe à apprendre, car ils se soucient justement de leurs partenaires. La construction d'un sentiment d'appartenance est alors essentielle. Notons que nous retrouvons la notion d'"apprenant", définie dans notre contextualisation, qui ne renvoie pas nécessairement à celle d'un élève scolarisé au sein du système éducatif.

De plus, les travaux de Connac (2009) semblent également souligner les intérêts des apprentissages coopératifs. Selon lui, la coopération « *regroupe toutes les situations où enfants et adultes, réunis en communauté de recherche, mettent à disposition de tous les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent en même temps des attitudes métacognitives. L'un bénéficie d'informations dont il avait besoin, l'autre est amené à remobiliser ses connaissances pour les rendre accessibles à celui qui le sollicite* ».

Ainsi, il est possible de considérer la pédagogie coopérative comme « *une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes. Elle favorise les interrelations entre les enfants et les interactions avec leur milieu* » (Connac, 2009). Il semble donc bien que ce dispositif puisse à la fois être favorable aux interactions sociales, et donc également aux apprentissages, notamment dans le cadre scolaire.

Dès lors, en milieu scolaire, Buchs, Lehraus et Butera (2008) montrent que la coopération ne s'instaure pas facilement et questionnent ainsi la construction des habiletés coopératives chez les élèves. Les résultats de leur étude suggèrent alors qu'il est important d'apprendre à coopérer avant de pouvoir coopérer pour apprendre.

Les conclusions de cette étude rejoignent celles de Johnson et Johnson (1998), qui ont identifié quatre niveaux, de difficulté croissante, dans l'apprentissage des habiletés coopératives : former un groupe (niv.1) ; fonctionner ensemble (niv.2) ; élaborer ensemble (niv.3) et conceptualiser ensemble (niv.4). Chaque niveau requiert que le précédent soit maîtrisé, ce qui renvoie à une approche cumulative dans l'apprentissage de ces habiletés.

En résumé, le développement d'un contexte d'apprentissage coopératif suppose de renforcer les habiletés coopératives des élèves en guidant leurs interactions sociales grâce à des régulations précisant les rôles de chacun et mettant l'accent sur l'aspect métacognitif.

Revenons à présent sur les interactions s'opérant uniquement entre deux individus : les dyades. À nouveau, il s'agit de distinguer deux types de dyades.

En premier lieu, les dyades dites "symétriques" réunissent deux individus de même âge, de même niveau scolaire, de même niveau de compétence dans une situation donnée. Cette symétrie a dès lors peu de chance d'exister au sens strict du terme. Et si nous supposons que cette symétrie est effective, il paraît peu probable qu'elle demeure tout au long de l'interaction.

En second lieu, les dyades dites "dissymétriques", quant à elles, réunissent à l'inverse deux individus dont le niveau peut varier d'un à plusieurs aspect(s) (âge, compétence, etc.). Il est alors possible d'évoquer une dissymétrie plus ou moins importante.

Ainsi, dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, les travaux menés par Darnis, Lafont, et Menaut (2006) portent sur le rôle des interactions verbales en dyades dans une situation d'apprentissage au handball chez des sujets de 11 à 12 ans (6^e) pour améliorer la prise de décision. Les résultats montrent un effet favorable des interactions pour la construction de compétences tactiques et des bénéfices plus importants pour les sujets initialement faibles mis en situation d'interactions dissymétriques par rapport aux sujets initialement faibles mis en situation d'interactions symétriques. Les chercheurs en concluent donc qu'il semble que l'apprentissage coopératif bénéficie aux élèves de 6^e, pour une tâche de sports collectifs dans le cadre du cours d'EPS. En effet, les groupes ayant interagi verbalement entre les séquences de jeu obtiennent de meilleurs résultats aux post-tests que les sujets des groupes témoins ayant effectué une tâche neutre entre les montées de balle avec opposition. Nous pouvons également ajouter, grâce aux résultats de cette étude, qu'il semblerait que "l'aller-retour" entre une situation de terrain vécue par les élèves et une phase d'interactions puisse favoriser la consolidation des apprentissages. Grouper les élèves en dyades légèrement dissymétriques permettrait donc aux élèves les plus faibles de bénéficier de ce mode de groupement.

Ces résultats sont à mettre en lien avec l'étude menée par Darnis et Lafont (2008) qui se sont intéressées également aux effets de la dissymétrie de compétence sur les apprentissages en EPS. En effet, en s'intéressant aux échanges langagiers grâce à une analyse interlocutoire, ces chercheuses sont parvenues à démontrer la « *supériorité d'un travail en dyades légèrement dissymétriques par rapport à un travail en dyades symétriques pour une tâche motrice collective* », avant d'ajouter qu'une « *interaction verbale même de courte durée est favorable au progrès du sujet le plus faible en interaction avec un partenaire un peu plus compétent que lui* ». Il semble alors que la présence de dyades dissymétriques de tutelle, y compris spontanées,

puisse être favorable à la co-construction de compétences. Notons que les situations mises en place sous forme de dyades symétriques sont moins porteuses de progrès en raison d'apparition plus fréquentes d'interactions conflictuelles. Il convient donc de retenir de cette étude qu'au regard de certaines classes dont l'hétérogénéité peut être importante, les interactions sociales sous forme d'échanges langagiers à propos de la tâche ont une efficacité certaine pour les élèves novices (et donc tutorés) tout comme pour les élèves-tuteurs.

Si les dyades dissymétriques semblent efficaces pour favoriser les apprentissages des deux élèves concernés par cette interaction sociale, d'autres paramètres apparaissent essentiels à prendre en compte pour les optimiser.

Nous pouvons donc à présent mettre en relation les résultats précédents avec ceux obtenus par Cicero et Lafont (2007) quant à l'effet de la formation de l'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. En effet, il semble pertinent de nous demander en quoi cette formation peut avoir un rôle à jouer dans les apprentissages entre pairs, car « *il ne suffit pas de grouper les élèves en dyades et de leur assigner alternativement des rôles de tuteurs et de tutorés pour permettre des apprentissages moteurs* ». Ainsi, leur étude met en évidence que lors d'interactions dyadiques de tutelle, l'élève-tuteur n'agit pas de façon spontanée sur des catégories d'interventions pouvant apparaître comme fondamentale pour le novice. En mettant en place un protocole expérimental de type modèle pré-test/entraînement/post-test, et en comparant les effets sur les apprentissages en fonction de la formation ou non des élèves-tuteurs, les chercheurs ont pu démontrer que cette formation, au sein d'une dyade dissymétrique, se révèle très profitable aux progrès moteurs des tutorés. Notons que ces progrès ont été mesurés *via* l'analyse de la performance motrice des élèves-tutorés.

De plus, les chercheurs précisent qu'il semble « *important d'insister sur le fait que les élèves-tuteurs doivent essayer d'agir sur les cinq fonctions suivantes : modification des degrés de liberté, maintien de l'orientation, délivrance d'informations rétroactives, réalisation de démonstrations partielles et pertinentes, contrôle de la frustration* ». Les chercheurs insistent d'ailleurs sur cette notion de frustration, que l'élève-tuteur doit s'efforcer de contrôler. Cela semble encore plus important dans notre contexte d'intervention puisque nos élèves de SEP interagissent souvent de manière conflictuelle.

Pour conclure, les chercheurs apportent une limite à cette étude : ce n'est pas parce que les élèves-tuteurs formés font appel à des interventions plus variées qu'ils répondent forcément et plus spécifiquement aux besoins de leurs partenaires novices.

II. Problématique

Notre travail de recherche s'intéresse dès lors aux influences des différentes interactions sociales dans la construction de compétences en EPS, au sein de l'enseignement professionnel. En effet, les recherches en psychologie sociale du développement montrent que les interactions sociales peuvent favoriser, voire optimiser, les apprentissages d'individus interagissant dans le but d'apprendre. Or, un paradoxe semble se poser entre le rapport aux savoirs et aux autres des élèves de SEP ; et les apprentissages visés en EPS, en termes de compétences. En somme, il s'agit d'étudier les influences de ces interactions sociales au sein de classes étant justement caractérisées par des interactions souvent peu propices aux apprentissages. Cela suggère ainsi un certain nombre d'interrogations : de quelles manières ces interactions sociales, entre élèves notamment, peuvent-elles leur permettre d'accorder plus de sens et de valeur à la construction de compétences en EPS ? Comment ces interactions pourraient-elles favoriser l'appropriation par les élèves de SEP des fonctions assignées au « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2018) ? Dans quelle mesure et par quels moyens les interactions sociales sont-elles ainsi sollicitées par les enseignants d'EPS en SEP pour engager leurs élèves dans leurs apprentissages scolaires ?

Au regard de ce questionnement, notre première hypothèse (n°1) prédit que les enseignants d'EPS en SEP favorisent les interactions sociales entre les élèves, sous forme de dyades dissymétriques, de manière à optimiser les apprentissages des élèves-tutorés comme des élèves-tuteurs. Les enseignants d'EPS interagiraient alors avec chacun de leurs élèves dans le but même de gérer et d'orienter les interactions sociales s'opérant au sein des groupes vers les apprentissages visés.

Notre deuxième hypothèse (n°2) porte sur l'utilisation d'outils comme facilitateurs d'interactions sociales. Nous nous attendons à ce que les enseignants d'EPS en SEP mettent en œuvre des dispositifs s'appuyant sur différents outils (fiches, supports, grilles...) pour orienter les interactions sociales vers la construction de démarches d'apprentissage.

Enfin, nous émettrons une troisième et dernière hypothèse (n°3) selon laquelle les enseignants d'EPS dynamisent en permanence les interactions sociales au sein de la relation pédagogique pour enrôler et engager leurs élèves de SEP dans leurs apprentissages scolaires. En lien avec la notion d'apprenant précédemment évoquée, il s'agit ici de vérifier l'influence des interactions sociales sur l'appropriation par ces élèves des règles du travail scolaire, en lien avec la construction du sens puis de l'engagement dans les apprentissages.

III. Méthode

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. L'expérimentation se déroule au sein du Lycée Polyvalent dans lequel nous avons été affectés en tant qu'enseignants-stagiaires d'EPS, situé en Haute-Savoie. En raison de la crise sanitaire du Covid-19, ayant engendré la suspension (à partir du 16 mars 2020) de l'accueil dans les établissements d'enseignement scolaire (JORF n°64 du 15 mars 2020, texte n°16), l'expérimentation initialement prévue a dû être modifiée.

Nous avons alors débuté nos expérimentations, portant sur les influences des interactions sociales sous forme de dyades dissymétriques au sein de notre classe de 2nde année de CAP mention Vente, au cours d'une séquence de volley-ball. Il s'agissait de mettre en place des situations d'enseignement en dispositifs de tutorat (entre un élève-tuteur et un élève-tutoré) et d'analyser les interactions sociales s'opérant entre ces élèves de manière à en déduire leurs influences sur leur engagement dans les apprentissages scolaires ; sur le sens et la valeur qu'ils leur accordent et sur les éventuels progrès aux niveaux moteur, méthodologique et social.

En raison de la crise sanitaire, il n'a donc pas été possible de mener à terme ces expérimentations, ni d'en déduire des résultats et des pistes de réflexion suffisamment abouties.

Le choix a donc été fait d'orienter notre démarche d'analyse vers les pratiques des enseignants d'EPS qui exercent également leur profession au sein de la SEP du LPO dans lequel se déroule notre étude. Cette partie se donne donc pour objectif de présenter cette méthodologie.

III.1 Participants

Notre échantillon se compose des quatre enseignants d'EPS titularisés au sein du LPO dans lequel nous enseignons durant notre deuxième année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF).

Leur moyenne d'âge est d'environ 53,75 ans. Deux d'entre eux sont professeurs certifiés d'EPS, les deux autres sont professeurs agrégés de cette même discipline. Ces enseignants sont volontaires et informés qu'il s'agit d'un travail de recherche où leur anonymat sera préservé. Il leur est également rappelé les règles de déontologie, à savoir la confidentialité qui passe par l'anonymisation de ces enseignants (leur prénoms seront modifiés dans la partie "*résultats*") et de l'établissement ; ainsi que de la discrétion (ce qui signifie que ce qui est dit dans l'entretien

n'est pas répété aux autres *interviewés*). Notre objectif est avant tout de prélever des données qui nous permettront de valider ou d'invalider nos hypothèses. Nous n'émettons donc pas de jugement quant aux réponses apportées par les enseignants d'EPS durant les entretiens.

III.2. Tâche et dispositif

En raison d'une période de confinement due à la crise sanitaire du Covid-19, les entretiens s'opérationnaliseront à distance (*via* des appels téléphoniques) avec les enseignants d'EPS du LPO où se déroule l'expérimentation. En effet, ce contexte sociétal ne nous a pas permis d'effectuer les entretiens en présence de ces enseignants.

Nos entretiens sont qualifiés de semi-directifs. Cela signifie que l'objectif de cette démarche est de retirer des informations et des éléments riches et nuancés. Cela signifie également une faible directivité de notre part, caractérisée par des questions ouvertes¹ formalisées de manière à éviter que les réponses des *interviewés* s'éloignent des objectifs de notre recherche d'une part ; et d'autre part à accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur. Il s'agit donc d'un guide semi-directif puisque l'objectif est de laisser chaque *interviewé* s'exprimer de manière la plus ouverte possible. Il faut toutefois veiller à recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles il ne vient pas lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.

Le guide semi-directif a fait l'objet d'une première vérification et validation auprès de notre encadrante de mémoire, Sabine Coste, professeure agrégée d'EPS et docteure en Sciences de l'éducation au sein du Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) de Grenoble-Antenne de Chambéry.

Ce même guide a, dans un deuxième temps, été testé *via* une expérimentation avec un enseignant-stagiaire d'EPS de 2^e année de Master MEEF. Le choix de cet enseignant-stagiaire s'explique par son parcours au sein de sa formation universitaire. Ses stages d'intervention en établissements ont effectivement eu lieu au sein d'un collège classé REP+ lors de sa 3^e année de Licence STAPS, puis au sein d'une de 3^e Préparation à l'Enseignement Professionnel (PEP) d'un LPO lors de sa 1^e année de Master MEEF. Les caractéristiques de ces classes tendant à se rapprocher de celles de la SEP du LPO dans lequel nous enseignons, nous estimons que cet

¹ Se référer aux "*annexes*" présentés à la fin de ce mémoire.

enseignant-stagiaire était effectivement en mesure de répondre aisément aux questions posées, en faisant appel à ses expériences. Cette expérimentation a permis de valider définitivement le guide semi-directif avant d'effectuer les entretiens avec les enseignants d'EPS qui constituent notre échantillon. Il s'agissait également, pour nous, d'un véritable entraînement quant à notre rôle d'*intervieweur* au sein de l'entretien semi-directif.

III.3. Procédures et mesures

Nous procéderons à une méthodologie d'analyse qualitative et inductive, en adoptant une entrée « *par les sujets* » (Biémar, 2009). La question qui nous guide prioritairement est : quels sont les indicateurs qui permettent de décrire et d'analyser les influences des interactions sociales sur la construction de compétences en EPS en enseignement professionnel, telles qu'elles sont rapportées par des enseignants ayant plusieurs années d'expériences ?

Cela signifie que ces sont les retranscriptions des entretiens effectués avec les enseignants d'EPS du LPO qui constitueront les données présentées dans les résultats. Nous travaillerons donc à partir d'enregistrements *audio* des entretiens téléphoniques, où les *interviewés* exprimeront des significations vécues à partir de leurs expériences professionnelles. Les récits seront ainsi retranscrits dans des fichiers Words indépendants, sous la forme « Times New Roman », en taille 12. Il s'agit ici de préparer les données en les présentant selon un format commun à tous les entretiens (phase 1) afin de pouvoir les lire attentivement et en profondeur (phase 2). Nous regroupons ensuite les données au sein d'un tableau synthétique² permettant de regrouper les données en fonction des principales questions formalisées dans le guide d'entretien afin d'identifier les relations dans les réponses des *interviewés* (phase 3).

S'agissant d'une démarche inductive contextualisée, nous nous appuyerons sur les significations que les enseignants d'EPS donnent à leurs actions ou aux événements qu'ils ont vécus au sein de leur vie professionnelle afin d'en construire le sens. L'objectif est d'explicitier ce sens *via* la construction d'un schéma descripteur qui rendra compte de la manière dont ils mobilisent les interactions sociales avec et entre leurs élèves de SEP au sein de leurs cours.

Il s'agit donc de constituer un référent, en s'appuyant sur une base de travail constituée par les éléments présentés dans notre état de l'art. Notre travail se donne pour objectif d'appréhender et de chercher à comprendre les interactions sociales qu'entretiennent les

² Ce tableau synthétique est présenté dans la partie « *annexes* », située en fin de mémoire.

répondants avec leurs élèves de SEP. Ces élèves ayant parfois un rapport aux savoirs et à l'école particulier, il s'agit donc d'étudier les influences de ces interactions sociales sur les apprentissages des élèves en EPS, au regard du sens et de la valeur qu'ils leur accordent et de leur engagement dans les situations d'enseignement. De plus, puisqu'il est difficile de dissocier totalement maintien de l'ordre et apprentissages (Petiot, Visioli, 2017), nous cherchons également à comprendre quelles peuvent être les influences de ces interactions sociales sur la gestion collective de la classe.

Notons qu'une validation avec les *interviewés* est indispensable. Il s'agit d'obtenir un regard supplémentaire sur la construction du schéma et de donner toutes leurs importances aux données issues des entretiens avec les *interviewés* (phase 4).

Ainsi, selon Thomas (2006), cette analyse des données poursuit trois objectifs : « *condenser des données brutes dans un format résumé, établir des liens entre les objectifs de recherche et les catégories découlant de l'analyse des données brutes et développer un cadre de référence, un schéma ou un modèle à partir des catégories émergentes* ». L'analyse qualitative de ces résultats, qui seront présentés sous forme de schémas descripteurs dans la partie “*discussion*”, permettra alors de valider ou d'invalider nos hypothèses.

Pour récapituler, en référence aux travaux de Biémar (2009), nous constituerons donc nos schémas descripteurs selon quatre étapes successives.

Phase	Objectif	Démarche
1	Préparation des données	À partir des enregistrements <i>audio</i> , présenter les données dans un format défini et commun
2	Familiarisation avec l'ensemble du corpus de données	Lire attentivement et en profondeur les données recueillies
3	Description des catégories émergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier et décrire les premières catégories qui émergent des données • Identifier les relations entre les données
4	Procédure d'analyse	Nouvelle sollicitation des <i>interviewés</i> pour affiner les termes des catégories afin de favoriser l'intercompréhension

Tableau 1. Étapes successives permettant la constitution d'un schéma descripteur (Biémar, 2009)

IV. Résultats

IV.1. Présentation des résultats pour l'hypothèse n°1

Pour obtenir des résultats concernant notre première hypothèse, nous avons questionné les répondants sur la mise en œuvre éventuelle de dispositifs sous forme de travail par deux. Il s'agissait ensuite de déterminer, *via* les réponses apportées, si ce travail par deux s'inscrivait au sein démarches de tutorat en dyades dissymétriques.

Adrien nous a alors répondu qu'il a « *essayé sur du badminton de mettre un "meilleur" avec un "moins bon", sur des situations d'échauffement* », en ajoutant que cela « *fonctionne si tu fais du coaching en restant sur de l'affinitaire* ». En somme, en SEP, les interactions sociales sous forme de dyades dissymétriques seraient favorables aux apprentissages scolaires dans le cas où les élèves seraient associés avec un.e de leur.e.s ami.e.s, car « *si sur le plan affectif ils n'ont pas envie de s'investir car ils n'aiment pas la personne en face, (...) cela ne donnera rien* ». La mise en œuvre de dyades mixtes (avec une fille et un garçon) lui paraît intéressante dans un second temps, en nous rappelant de « *ne surtout pas imposer : il faut toujours donner l'impression que tu ne leur imposes pas, mais en même temps il faut un cadre...* ».

D'une certaine manière, Rémi semble aussi mettre en œuvre des dispositifs de tutorat sous forme de dyades dissymétriques, mais cela semble plus implicite dans ses actes : « *lorsque je dis : "vous vous mettez avec qui vous voulez", c'est l'affectif qui prend le dessus sur le sur le pédagogique. Mais, c'est fréquent que le niveau soit différent ; donc il y en a forcément un qui tire l'autre vers le haut, ou un qui tire l'autre vers le bas !* ». Il rappelle alors la nécessité d'interagir afin d'explicitier le rôle de l'élève-tuteur : « *quand le niveau est hétérogène, c'est plus facile pour le meilleur de se mettre au niveau du plus faible (...). Ça, tu dois leur expliquer quand même, parce que ce n'est pas forcément perçu* ».

La maîtrise par l'enseignant de son propre cours lui semble alors essentielle : « *si ton cours est bien maîtrisé, quand ils sont par deux, ils font le boulot que tu as demandé, en général, quand ils ne sont pas loin. Tu en auras toujours un ou deux qui feront autre chose, surtout en SEP. Mais quelque part, si tu veux être disponible pour pouvoir corriger, il faut qu'à un moment, ils soient en autonomie, par deux...* ». En effet, selon Rémi, « *si [la classe] n'est pas en capacité de travailler, le travail par deux : laisse tomber ! Tu vas t'apercevoir qu'ils vont faire n'importe quoi* ». En guise de conclusion, il rappelle alors la nécessité, pour l'enseignant, de devoir s'adapter aux caractéristiques de chacune de ses classes : « *un exercice pédagogique,*

en SEP, parfois, il va passer avec toutes tes classes (et même avec certaines classes de SEP), mais avec cette classe-là, il ne passe pas. C'est là que tu vois ta capacité à t'adapter : "stop ! On arrête : ça ne marche pas. On recarde et on réessaye peut-être, et sinon on abandonne." À mon avis, l'adaptation, c'est une des règles de toute la profession ».

C'est ce que remarque également Étienne, qui rappelle l'importance de « *pouvoir s'adapter* ». D'ailleurs, selon lui, au sein de la SEP, les interactions sociales en dyades influenceraient certes les apprentissages en EPS, mais il ne semble pas mettre œuvre de manière permanente ce type de dispositif d'enseignement. Même s'il met parfois en place des formes de travail par deux (« *en natation, souvent, je les mets par deux, notamment sur des immersions, sur des choses comme ça* »), il ne le fait pas « *systématiquement, parce que ça ne marche pas...* ». Il s'appuie sur un exemple concret pour illustrer ses intentions : « *tu fais de la course (...), tu fais des binômes où il y en a un qui fait des croix dans un truc... Enfin, si c'est ça le coaching, ça ne m'intéresse pas !* ». Quant à la constitution des dyades, une place importante est également accordée aux affinités entre les élèves car « *c'est plus difficile d'imposer des binômes de niveaux, en SEP, avec ces élèves-là. Plus souvent qu'en Section Générale, je crois que je les laisse en groupes affinitaires. De toute façon, il y a des grosses inimités dans les classes, donc tu ne peux pas faire des groupes n'importe comment...* ». Valentin, lui, estime mettre en place des situations d'apprentissage sous forme de travail en tutorat, même si cela n'est « *peut-être pas très bien organisé encore...* ». Il s'explique : « *ça arrive de dire : "toi, tu vas sur le terrain là-bas, tu regardes un petit peu, t' observes au badminton : qu'est-ce qu'ils font bien de pas bien ou de pas bien ? Tu donnes des conseils". Mais de prendre une fiche et de dire : "voilà, toi, tu vas être coach", tout ça... Des fois, ils ont un peu de mal... ».*

Nous remarquons donc également que les choix effectués s'orientent majoritairement vers des groupements affinitaires ; et par la suite, au cas où les interactions sociales entre les élèves permettent un engagement suffisant dans les apprentissages, vers des groupes de niveaux homogènes. Rémi confirme cette idée : « *ils fonctionnent beaucoup à l'affinité, (...) donc si tu veux imposer les groupes, tu vas au-devant de difficultés* ». Il semble alors que l'objectif prioritaire pour ces enseignants d'EPS soit de mettre en mouvement leurs élèves de SEP : « *il vaut mieux qu'ils s'entendent bien et qu'ils soient en activité, plutôt que les mettre par groupe de niveau et que ça ne tourne pas* », selon Étienne. Valentin, lui, essaye d'optimiser une organisation par groupes de niveaux : « *si tu prends du volley, tu as les terrains qui sont répartis par niveau* ». Il note également que les élèves de SEP demandent régulièrement à constituer eux-mêmes leurs groupes, qui sont alors parfois mixtes. Il remarque ainsi parfois que cela « *fonctionne super bien (...) en termes de relations !* ».

IV.2. Présentation des résultats pour l'hypothèse n°2

Cette deuxième hypothèse s'intéressait à l'utilisation des outils au sein des leçons d'EPS en SEP et à leur fonction quant à l'émergence d'interactions sociales. Il s'agissait de vérifier si les enseignants d'EPS utilisaient ces outils pour guider les interactions sociales pouvant s'opérer entre leurs élèves en vue de les engager plus aisément dans une démarche d'apprentissage.

Nous constatons tout d'abord qu'Adrien s'appuie justement sur l'utilisation de fiches pour orienter les interactions sociales au sein des dispositifs de tutorat qu'il met en œuvre. Ainsi, pour s'assurer que les élèves groupés en dyades dissymétriques fassent bien le travail demandé, cet enseignant leur donne des « *consignes écrites sur [une] petite fiche avec les routines par exemple, sur des choses qu'ils ont vécues et qu'ils vont retrouver, (...) mais toujours en restant sur du basique : un support écrit connu, avec ses routines* ». Selon lui, cela peut effectivement avoir une influence sur la construction de véritables démarches d'apprentissage par les élèves de SEP, car « *à partir du moment où tu les responsabilises... Ce sont des adolescents qui sont souvent en échec scolaire depuis longtemps, donc en les mettant en situation de personnes ressources, ça donne parfois des choses très intéressantes* ». Cet enseignant a ainsi « *essayé des choses très simples, pour tenter de leur donner un peu d'autonomie, notamment sur du badminton, avec un suivi longitudinal sur des routines d'échauffement* ». Il est question, selon lui, d'avoir un suivi de l'activité des élèves en EPS pour « *leur permettre de voir les progrès ou pas, et d'avoir un continuum sur des actions ou sur des routines de base* ». Pour que cela fonctionne, il semble nécessaire de mettre en place des « *choses basiques, très courtes, faciles et avec une application pratique derrière* ». Nous constatons donc que cet outil lui permet donc d'interagir avec ses élèves de SEP *via* un retour d'informations immédiat sur leur activité en EPS.

Pour les autres enseignants de cette équipe pédagogique, il est intéressant de constater que les réponses spontanées quant à la question de l'usage d'outils par les élèves étaient *a priori* non-positives : ils semblaient utiliser peu (voire pas) de support(s) en cours d'EPS en SEP. Les justifications apportées tendaient à montrer que l'utilisation d'outils était, selon eux, peu pertinente au regard des caractéristiques des classes de SEP. Étienne nous explicite son intention : « *mon point de vue, c'est aussi que de faire faire des tâches d'observation par exemple, de statistiques, de points marqués en volley ou en badminton, de lieu d'impact de volants ou de ballons, ou des choses comme ça... Encore faut-il que l'outil soit fiable et qu'il soit correctement rempli par l'élève ! Ils sont vite déconcentrés... Donc l'utilisation des fiches,*

dans ce cas-là, est-ce qu'elle est pertinente ? ». C'est également ce que tend à confirmer Valentin à propos des fiches d'observation notamment : *« ça ne veut pas dire qu'il n'y en a pas dans tes préparations, mais eux, remplir des papiers, ce n'est pas trop leur truc... »*.

Ces derniers éléments nous montrent, finalement, que ces enseignants utilisent tout de même des outils pour engager les élèves de SEP dans une démarche d'apprentissage. La nuance vient du fait que ce sont eux qui mobilisent leurs propres outils pour interagir avec leurs élèves au regard de ce que ces derniers ont effectué pendant la leçon, voire pendant toute une séquence d'enseignement. Ainsi, leur utilisation répond avant tout au besoin de centraliser des informations (directement sur un outil appartenant à l'enseignant) afin de s'en servir comme supports d'interactions sociales. Dans les actes professionnelles de Rémi par exemple, nous retrouvons ces aspects : *« parfois ils écrivent eux-mêmes sur un document que j'ai moi. À la fin je regarde et quand il y a des choses qui sont illisibles, j'appelle les élèves concernés »*. Il dit également disposer dans l'espace de travail *« des fiches que j'ai plastifiées, que je pose en gymnase, sur des circuits training par exemple. Mais c'est moi qui les ai faites, je les blinde, ils n'y touchent pas, ils regardent, ils ont des repères »*. C'est également le cas pour Étienne : *« je gère des fiches collectives plutôt, le montage du matériel par exemple... »*. Notons qu'ici, l'utilisation de ce support peut être considérée comme un moyen d'éviter l'émergence d'interactions sociales conflictuelles, car selon lui, *« ce sont aussi des gamins (...) très sensibles aux injustices. Alors, si tu fais monter les terrains par le premier qui arrive, et bien ensuite, les premiers qui arrivent ils finissent par rester dans les vestiaires parce qu'ils en ont ras-le-bol de monter le terrain pour les glandeurs qui arriveront exprès en derniers »*.

Nous remarquons également qu'en répondant à une question portant sur l'engagement des élèves dans les situations d'enseignement proposées, Valentin met en évidence le rôle prépondérant des outils dans les interactions sociales avec ses élèves de SEP. Il montre ainsi que les élèves de SEP ont besoin d'*« un retour simplifié sur la quantité de travail, sur le travail que t'as réellement fait : 'l'échauffement, j'ai dit qu'il y avait deux tours, tu les as faits ou tu ne les pas faits ? Oui ? Non ?' »* et tu regardes au tableau. *C'est peut-être long à faire, tu ne le fais peut-être pas tout le temps mais ça marche parce qu'il voit que l'autre a eu sa note car oui, il a fait ce qu'on lui a demandé* ». Ainsi, nous notons que ces interactions sociales semblent véritablement au cœur d'une démarche d'apprentissage. En effet, non seulement ces outils favorisent l'engagement des élèves au sein des situations d'enseignement, mais ils favorisent aussi l'émergence d'interactions sociales visant à analyser ce qui a été effectué par chacun des élèves au cours de la leçon. En somme, nous pouvons en déduire que des outils "simples" semblent être véritablement mis au service d'interactions sociales en EPS, au sein de la SEP.

IV.3. Présentation des résultats pour l'hypothèse n°3

Concernant notre troisième et dernière hypothèse, nous avons obtenu un nombre conséquent de résultats concernant la dynamisation permanente des interactions sociales par les enseignants d'EPS qu'il convient d'analyser³.

Tout d'abord, une large place semble accordée à l'aspect affectif dans les interactions sociales opérées entre les enseignants et leurs élèves. Ainsi, pour Adrien, « *l'affectif c'est important, et à partir du moment où t'arrives à créer une relation de confiance avec eux, tu peux réussir à faire de bonnes séances* ». Rémi semble également d'accord avec ce constat : « *la SEP, c'est une pédagogie différente, (...) il faut les prendre d'une manière beaucoup plus affective* ». Dans leur manière d'interagir avec les élèves, cette affectivité semble donc être un facteur déterminant pouvant influencer l'enrôlement des élèves dans leurs apprentissages.

Pour Adrien, notamment, les élèves de SEP « *aiment beaucoup quand tu pratiques avec eux (...), cela permet de créer ce lien et d'améliorer leur investissement* ». Valentin remarque également que chaque moment de la leçon d'EPS doit être mis à profit pour interagir avec les élèves : « *entre le moment où tu les prends et tu les amènes aux installations par exemple, tu as un temps de conversation avec eux qui est hyper important !* ». Selon Rémi, cela peut être « *à double tranchant : ces élèves-là vont profiter de cette relation pour essayer, derrière, d'abuser et parfois de dépasser les limites. Il faut donc avoir la capacité, à un moment, je dirais, de pousser une "gueulante"* ». Étienne rappelle également l'importance de la prise en compte des interactions sociales s'opérant entre les élèves : « *j'ai eu des classes où [les élèves] (...) ne savent pas interagir, ils se gueulent dessus, le moindre problème affectif part en sucette... Il y a de ça aussi : la relation avec le prof, et les relations inter-élèves à gérer* ». Il semble donc que la manière dont s'opèrent les interactions sociales au sein d'une classe est donc un facteur prépondérant d'enrôlement et d'intéressement des élèves dans le travail scolaire.

Nous remarquons d'ailleurs que ces enseignants d'EPS tendent à prioriser dans un premier temps l'émergence d'un climat de classe serein en termes d'interactions sociales, avant de pouvoir effectivement enseigner les contenus d'enseignement relatifs à leur discipline. Pour Étienne, « *c'est clair qu'on [les enseignants d'EPS en SEP] a plus un rôle éducatif que de formation. (...) De toute façon c'est un prérequis, si tu veux transmettre des savoirs spécifiques à l'EPS, il faut d'abord que tu aies des relations un peu plus apaisées* ». Toutefois, Valentin relève, lui, plus particulièrement l'importance des contenus d'enseignement au sein de cette

³ Se référer aux « annexes » afin de saisir la profondeur des données relevées grâce aux entretiens.

relation pédagogique : « *si tu es que dans le relationnel, au bout d'un moment ils ont vite compris que tu les enfumais un petit peu* ». Ainsi, « *dans tes contenus, quand tu les fais réussir, en général, tu gagnes. Il faut trouver des choses pour les faire réussir* ».

Il a ainsi été question du cadre mis en place en EPS afin d'instaurer un fonctionnement collectif favorisant les apprentissages. Pour Adrien, « *le cadre, il faut s'y tenir car si tu mets un cadre et que tu déroges, tu n'es plus crédible !* ». La discussion au sein de ce cadre semble alors primordiale : « *à partir du moment où en discutant, tu arrives à leur montrer que tu peux valoriser leurs compétences, ça peut permettre d'enclencher les apprentissages car ils ne seront plus dans cette relation duelle* ». La question de l'éventuel non-respect de ce cadre par un ou plusieurs élève(s) se pose alors. Rémi évoque alors les élèves ayant des comportements déviants : « *d'entrée, tu as posé un cadre ; mais t'auras des mecs qui essaieront de reprendre le mordant et de dominer. Ces mecs-là, tu leur dis : "écoute mon vieux, avec toi je sens que ça ne va passer. Tu viendras me voir à la fin de l'heure"* et là tu le mets "entre quatre yeux". Tu es dans un cadre plus avantageux pour toi. Face à la classe, tu augmentes la difficulté ». Pour Étienne, le cadre est également très présent au sein de son enseignement de l'EPS en SEP : « *quand ça part en sucette t'es obligé de leur faire un peu la morale, d'avoir plus un rôle de parent, de père : expliquer comment on doit se comporter, comment on doit agir... Il y a presque un rôle moral* ». C'est d'ailleurs en cela qu'il semble se sentir le plus utile dans l'exercice de ses fonctions. Il envisage d'ailleurs ses actions au sein d'une temporalité dépassant celle de la scolarité de ses élèves : « *faire respecter mon cadre, c'est aussi leur faire respecter les règles de vie qu'ils auront plus tard. Je pense aussi que dans mon boulot de prof, en tout cas à la SEP, on a aussi un devoir de les préparer à la vie dans la société* » ; d'où la nécessité de sanctionner à chaque fois qu'un élève enfreint les règles de conduites, selon lui.

Pour Rémi, la gestion d'un élève dont les comportements sont souvent déviants s'opérationnalise également *via* des interactions directes avec celui-ci, en tentant « *d'en faire un allié, un leader* ». Il nuance cependant ce propos : « *attention ! Tu [l'enseignant d'EPS] es le patron ! À aucun moment il faut qu'il pense qu'il est au-dessus de toi. Tu peux dire : "on s'entend bien, ça va bien se passer"* ; et de temps en temps tu le recadres ». Il ajoute que « *parfois, tu peux fermer les yeux parce que tu ne vas pas toujours être en guerre avec lui ; mais régulièrement, tu es obligé de lui mettre une cartouche* ». Pour ce faire, Valentin, lui, veille alors à ce que les interactions restent calmes et sereines. C'est d'ailleurs ici que réside toute la difficulté selon lui : « *le plus dur pour nous, en fait, c'est de rester calme. Ils sont souvent désarmés par le calme, pas par le cri* ».

Enfin, pour conclure la présentation des résultats issus des entretiens, nous nous sommes attachés à connaître les sensations positives et/ou négatives qu'éprouvent les *interviewés* lorsqu'ils enseignent l'EPS au sein de la SEP. Il s'agit de vérifier si les interactions sociales font partie intégrante de ces sensations. Ainsi, pour Adrien : « *quand tu as leur confiance, après, tu as des relations un peu plus authentiques qu'avec les autres élèves* ». Il rappelle à nouveau l'importance de s'investir (physiquement) dans ces interactions sociales en tant qu'enseignant : « *quand tu pratiques avec eux (...), ils te renvoient l'ascenseur. Ils se donnent, ils se donnent des fois même trop ! T'en as après, ils sont à bloc !* ». Pour Rémi, cette notion de reconnaissance fait également grandement partie de ces satisfactions : « *quand tu as réussi à mettre un élève en confiance, tu te dis 'voilà, là, j'ai fait quelque chose de bien'* ». Pour certains, ils vont te le renvoyer ». Comme lui, Étienne semble être aussi en accord avec la notion d'utilité : « *moi, je me sens presque plus utile à la SEP... Je me sens plus utile, moins en termes de savoir moteurs, que d'utilité par rapport à la société* ». Les interactions sociales entretenues avec les élèves ont également leur importance dans la satisfaction qu'il éprouve : « *finalement, quelque part, ils sont attachés à toi. En tout cas, ils ne sont pas indifférents !* ». Enfin, Valentin note que ces élèves « *ont plus besoin de toi* ». Il évoque alors la notion de réussite sur le plan professionnel : « *quand tu réussis un bon cours, tu as encore plus de satisfactions, parce que c'est plus dur, donc c'est un peu le challenge !* ». Il met alors en évidence à quel point la manière dont s'opèrent les interactions sociales peut influencer l'enrôlement des élèves dans leurs apprentissages scolaires, et très certainement la valeur qu'ils leur accordent : « *ils sont hyper sensibles, donc hyper fins à nos attitudes, même de visage... Ils aiment bien quand t'as de l'humour ! Tu vois, des choses qui peuvent sembler annexes à l'EPS... (...) Après ce qui est difficile, c'est qu'il faut remettre la barrière, de te dire : 'je suis quand même l'autorité' '. Moi quand je débutais comme toi, on ne sait jamais trop, t'as envie d'être sympa avec eux, pour qu'il y ait une bonne relation... Mais à chaque fois tu joues avec cette barrière ! (...) On navigue tout le temps un peu entre les deux. Ce n'est pas facile mais enrichissant !* ».

Pour tous les enseignants d'EPS interrogés, il semble d'ailleurs que cet investissement permanent (au plan temporel) au sein des interactions sociales soit très coûteux du point de vue énergétique. Les leçons d'EPS en SEP sont alors « *plus fatigantes, plus contraignantes, en termes d'attention* » selon Adrien, qui précise être « *sur [ses] gardes tout le temps* » : « *sur la phase d'appel, d'accueil et d'accompagnement au vestiaire, il y a toute une prise de température qui est (...) essentielle* ». Selon Valentin, cette sensation négative relative au coût énergétique du travail est alors amplifiée en cas d'interactions sociales conflictuelles au sein de la classe : « *les conflits, je crois que c'est la chose la plus dure dans le métier...* ».

recueils de données. En raison du caractère inductif de notre démarche de recherche, notons également qu'il s'agit de tendances qui vont nous permettre de valider ou non nos hypothèses au regard de l'interprétation des résultats obtenus grâce aux entretiens semi-directifs.

Nous avons donc dans un premier temps émis l'hypothèse selon laquelle les enseignants d'EPS en SEP favorisent les interactions sociales entre les élèves, sous forme de dyades dissymétriques notamment, de manière à optimiser les apprentissages des élèves-tutorés comme des élèves-tuteurs (n°1). Il était donc question de vérifier si ces enseignants interagissaient avec chacun de leurs élèves dans le but de gérer et d'orienter les interactions sociales s'opérant au sein des groupes constitués vers les apprentissages visés.

Nous avons ainsi pu constater que ces enseignants mettaient effectivement en œuvre des situations d'enseignement avec des formes de travail par deux, voire par trois. L'un d'entre eux faisait d'ailleurs explicitement référence à la mise en place d'une démarche de tutorat en dyades dissymétriques, avec les rôles d'élèves-tuteurs et d'élèves-tutorés.

Un autre résultat sujet à interprétation est la mise en place prioritaire de formes de groupements affinitaires, y compris au sein des dyades. C'est en ce sens que le degré de dissymétrie n'est pas nécessairement pris en compte de manière prioritaire par les enseignants d'EPS en SEP. Il semble donc que ces derniers estiment qu'il est préférable dans un premier temps de mettre en place des groupes qui "fonctionnent", au sein desquels les interactions sociales entre les élèves vont favoriser leur mise en activité et leur engagement dans les situations. Nous pouvons ici faire référence aux travaux de Darnis et Lafont (2008), qui démontrent l'influence positive sur les apprentissages des dyades légèrement dissymétriques de tutelle, y compris spontanées. En somme, il s'agit bien de veiller à ce que les élèves puissent « *fonctionner ensemble* » (Johnson & Johnson, 1998) afin de pouvoir effectivement interagir avec eux dans le but d'enrôler chaque groupe de travail vers les apprentissages visés. Au sein de ces dispositifs, il paraît donc nécessaire pour les enseignants d'EPS de maintenir en permanence des interactions sociales positives et constructives entre les élèves de SEP de manière à optimiser leurs influences sur les apprentissages scolaires. Cet acte professionnel est alors le cœur de leur travail au sein des dispositifs de travail en dyades. Cela renvoie donc à l'importance d'apprendre à coopérer avant de pouvoir coopérer pour apprendre (Buchs et al., 2008).

Nous constatons par ailleurs que cela nécessite une importante capacité d'adaptation de l'enseignant d'EPS quant à la gestion des groupes de travail au fil d'une séquence d'enseignement d'une part ; et quant à la gestion des apprentissages effectués au sein des

apprentissages collaboratifs d'autre part. Les entretiens effectués montrent en effet qu'il s'agit de gérer le compromis entre la qualité des interactions sociales qui s'opèrent au sein d'un même groupe d'élèves et les apprentissages qui en résultent. D'ailleurs, il semblerait qu'en SEP, la mise en œuvre de groupes mixtes (en dyades ou autres), au sein des activités d'opposition (volley-ball, badminton, basket-ball, etc.), puisse faire émerger, à certains moments, des interactions sociales influençant positivement des apprentissages intéressants au regard des objectifs de l'EPS.

Pour résumer, nous pouvons donc affirmer que **l'hypothèse n°1 est en partie vérifiée** au regard des résultats. En effet, le travail par groupes affinitaires est effectivement mis en œuvre au sein des classes de SEP pour inciter les élèves à interagir entre eux dans le but d'apprendre. Les dispositifs de tutorat en dyades dissymétriques semblent, eux, mobilisés de manière plus ou moins importante selon les enseignants d'EPS.

Notons qu'il aurait été intéressant de procéder à une observation directe des interactions sociales s'opérant au sein des dyades constituées de manière à gagner en finesse d'analyse. Nous songeons par exemple à l'influence des interactions sociales au sein de dyades dissymétriques sur le guidage dans l'utilisation du langage des élèves-tuteurs (Favre & Fortin, 1997) et par conséquent sur leur capacité à contrôler leur frustration (Cicero & Lafont, 2007).

Notre deuxième hypothèse (n°2) prédisait une utilisation de différents outils (grilles, fiches, supports...) par les enseignants d'EPS dans le but d'orienter les interactions sociales de leurs élèves de SEP vers l'appropriation de démarches d'apprentissage.

Ainsi, force est de constater que ces outils sont au cœur des interactions et tendent à favoriser les engagements des élèves de SEP dans leurs apprentissages scolaires. Nous remarquons, dès lors, que la totalité des enseignants d'EPS constituant notre échantillon s'appuient sur des outils afin de permettre aux élèves de se rendre compte de leur progression dans l'acquisition de compétences. Ce retour d'informations sur l'action (Dehaene, 2015) faisant partie intégrante d'un processus cognitif d'apprentissage, ces outils permettent donc de donner une certaine épaisseur aux apprentissages scolaires. L'un de ces enseignants d'EPS donnait d'ailleurs une fiche de « *suivi longitudinal* » à ses élèves, de manière individuelle. Cela permettrait l'émergence d'interactions sociales favorables à la mise en activité et en projet de ces élèves de SEP, qui ont justement la plupart du temps des difficultés à envisager des projets à plus long terme (Troger, 2016). Ici, il s'agit de favoriser des apprentissages effectifs puisque ces derniers reposent en effet sur la répétition des essais et la durée de la pratique (Delignières & Garsault, 2004). Ainsi, les interactions sociales, guidées par l'enseignant d'EPS et médiées

par l'intermédiaire de ces outils semblent donc permettre aux élèves de devenir progressivement de véritables apprenants.

Dès lors, quel que soit le dispositif mis en œuvre, selon les enseignants d'EPS interrogés, les outils peuvent permettre de susciter la valeur d'intérêt intrinsèque (Eccles, 2005) que les élèves accordent aux situations d'enseignement. Nous pensons aux tableaux mentionnant les objectifs à atteindre à la fin de chaque leçon par exemple. Ces interactions sociales médiées par l'intermédiaire des outils pourraient donc influencer positivement l'engagement des élèves de SEP dans une démarche d'apprentissage.

Notons que certains outils permettent également de limiter l'émergence de relations sociales conflictuelles. Il s'agit notamment d'éviter que les élèves de SEP ressentent à un quelconque moment un sentiment d'injustice. C'est le cas par exemple des tableaux d'organisation des tâches liées à l'installation du matériel, qui imposent à tous les élèves de contribuer au bon fonctionnement collectif. Nous pouvons ainsi émettre l'idée qu'en SEP plus particulièrement, la notion de « *justice scolaire* » (Coste, 2013) semble devoir s'opérationnaliser du début à la fin de chaque leçon de manière à favoriser un climat de classe serein, où les interactions sociales s'orientent vers les apprentissages visés par l'enseignant.

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer que **l'hypothèse n°2 semble se vérifier**. Une précision est tout de même à apporter, au sens où ce sont essentiellement les enseignants d'EPS qui se servent de ces outils afin de favoriser des interactions sociales à visées éducatives. L'usage de fiches individuelles semble pouvoir être envisagé pour favoriser également ces interactions au cas où les consignes données aux élèves de SEP restent simples et engendrent une application pratique immédiate. Au regard des caractéristiques de ces élèves, il s'agit donc d'utiliser ces outils afin de leur donner des repères nécessaires pour interagir dans le but d'apprendre aussi bien des savoir-faire que des savoir-être.

Ainsi, en ce qui concerne notre troisième hypothèse (n°3), il s'agissait de vérifier si les enseignants d'EPS dynamisaient en permanence les interactions sociales au sein de leur relation pédagogique avec leurs élèves de SEP pour les enrôler dans leurs apprentissages scolaires.

Dès lors, nous avons remarqué que l'affectivité occupe une place très importante au sein de ces interactions. Il s'agit donc bel et bien d'effectuer un travail d'enrôlement et d'intéressement des élèves au travail scolaire en dynamisant les interactions sociales avec les jeunes adolescent.e.s de SEP. À l'image des modes d'entrée dans l'APSA proposés par Choffin et Lemeur (2004), qui renvoient à « *la manière intentionnelle (activité de conception) que l'enseignant va envisager et utiliser pour permettre à chaque élève de "rentrer" en activité* »

puis en activité d'apprentissage » ; nous pourrions ici évoquer une entrée par les “interactions avec les élèves”. Cela suggère donc l'émergence et l'entretien de relations de confiance entre l'enseignant et ses élèves pour leur faire construire les compétences motrices, méthodologiques et sociales relatives à l'EPS. À chaque nouvelle leçon, les enseignants d'EPS s'attachent donc à interagir en permanence avec leurs élèves pour les “ré-accrocher” aux apprentissages scolaires *via* la dimension de la personne. Il y a ainsi une réappropriation par les lycéen.ne.s de SEP des règles du travail scolaire ; et donc une transformation des jeunes adolescent.e.s en apprenants. Certains actes professionnels renvoient alors à cette intention : pratiquer à certains moments de la leçon avec les élèves, profiter des moments “extra-EPS” (déplacements vers les installations sportives par exemple) pour communiquer et s'intéresser à eux, valoriser systématiquement les réussites et les progrès pour les « *conforter dans l'idée que l'apprentissage est possible* » (Delignières, 2016), etc.

Il s'agit également pour ces enseignants d'un moyen de comprendre les problématiques spécifiques de leurs élèves et leurs codes d'interaction (Vors et al., 2018).

Néanmoins, ces interactions sociales, qui supposent donc des échanges permanents entre l'enseignant et chacun de ses élèves afin d'entretenir cette affinité, constituent un véritable dilemme professionnel (Ria et al., 2001). Il s'agit en effet pour eux de trouver le compromis entre la proximité semble-t-il nécessaire avec leurs élèves de SEP tout en maintenant une posture d'autorité, incarnée par le statut d'enseignant. Ainsi, la nécessité de faire respecter le cadre imposé aux élèves renvoie à la question de l'autorité de l'enseignant et de la liberté de l'élève. Il convient alors de favoriser des interactions sociales bienveillantes, en faisant comprendre aux élèves que l'enseignant se doit d'être le garant du cadre collectif, mais qu'il peut parfois s'en écarter légèrement pour prendre en compte les singularités de chacun.e (Simon-Malleret, 2019). Cela s'opérationnalise *via* des interactions sociales directes et individuelles en fin de leçon par exemple.

Nous pouvons également affirmer que de ces interactions sociales résultent des relations plus authentiques entre l'enseignant d'EPS et ses élèves de SEP (en comparaison avec des élèves scolarisés en enseignement général ou technologique). Il apparaît donc que ces interactions, si elles s'opérationnalisent de manière sereine et avec confiance, influencent positivement l'appropriation par les élèves de leur « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2018).

D'autre part, en raison de la permanence temporelle de ces interactions sociales, qui ne s'arrêtent donc jamais, cette relation pédagogique engendre un important coût énergétique du travail. La présence et l'entretien nécessaires d'interactions sociales entre l'enseignant d'EPS et ses élèves a donc également une influence sur sa fatigue au travail. En somme, il semble que

la difficulté à enseigner auprès de classes dites “difficiles” ne renvoie pas uniquement à la question de l’échec professionnel (Razimbaud & Vors, 2015) puisque celle-ci réside également dans les interactions sociales présentielles, essentielles, mais coûteuses énergétiquement.

Pour conclure, nous pouvons donc affirmer que l’hypothèse n°3 **semble également se vérifier**. Il s’agit enfin d’insister sur la nécessité pour l’enseignant d’EPS de dynamiser autant que faire se peut les interactions sociales avec et entre ses élèves de SEP de manière à favoriser leur appropriation de leur « *métier d’élève* » (Perrenoud, 2018) ; et donc la construction de compétences en et par l’Éducation Physique et Sportive. Ainsi, ces notions de temporalité et de permanence des interactions sociales semblent donc constituer les facteurs essentiels pouvant influencer positivement les apprentissages des élèves de l’enseignement professionnel en EPS.

V.2. Limites et perspectives professionnelles

Une des limites qu’il semble nécessaire d’apporter à notre travail de recherche porte sur l’effectif de notre échantillon, qui reste assez réduit. Il semble donc intéressant d’envisager, sur le long terme, de continuer à interroger les enseignants d’EPS que nous serons amenés à rencontrer sur leur pratique professionnelle au sein de l’enseignement professionnel. À nouveau, il s’agira de nous nourrir de la richesse de leurs expériences vécues pour gagner en finesse d’analyse des caractéristiques des élèves de LP ou de SEP (en LPO), afin de mettre effectivement en œuvre « *un mode de fonctionnement du groupe favorisant l’apprentissage et la socialisation des élèves* » (*Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l’éducation*, 2013). À ce titre, il pourra également être intéressant de revenir sur nos schémas descripteurs, de manière à les faire évoluer en fonction de la réalité complexe et mouvante que constituent les interactions sociales et leurs influences sur les apprentissages.

Au regard de nos perspectives professionnelles à plus ou moins long terme, les résultats présentés dans ce mémoire nous paraissent intéressants. Nous avons en effet pris conscience que nous disposons, en tant qu’enseignants d’EPS, d’une multitude de manières d’interagir avec nos élèves de l’enseignement professionnel dans le but de favoriser leur construction de compétences. Cette réflexion nous a donc permis de comprendre certains actes professionnels semblant être efficaces pour favoriser des apprentissages effectifs en EPS, permettant par la même occasion de contribuer à l’éducation des futurs citoyens. Il s’agit ainsi de conserver une vision positive de l’enseignement de l’EPS en LP ou en SEP, souvent caractérisés comme étant des contextes particulièrement “difficiles”.

VI. Conclusion

À partir d'une expérience professionnelle vécue avec nos élèves de CAP, nous avons choisi de porter notre réflexion sur les influences des interactions sociales sur la construction des compétences en EPS au sein de l'enseignement professionnel. Ce travail s'inscrit ainsi dans le courant de la psychologie sociale du développement.

Il s'agissait donc de répondre à la question : en quoi et dans quelle mesure la prise en compte par l'enseignant d'EPS de la richesse des interactions sociales peut-elle influencer positivement l'enrôlement des élèves de SEP au sein de leurs apprentissages scolaires ?

Pour tenter de répondre à cette problématique professionnelle, nous nous sommes appuyés sur l'exploitation de données issues d'entretiens semi-directifs passés directement auprès des enseignants d'EPS du LPO dans lequel se déroulait notre expérimentation. Il s'agissait de constituer un référent permettant de modéliser les influences de ces interactions sociales sur les apprentissages scolaires en EPS, en enseignement professionnel.

Nous avons ainsi constaté que les résultats tendent à vérifier l'ensemble de nos hypothèses, parfois de façon partielle. En effet, la dynamisation des interactions sociales, notamment au sein de groupes réduits d'élèves, *via* une utilisation de différents outils ou au sein même de la relation pédagogique, permettrait d'influencer positivement la construction de compétences par les élèves de SEP, en et par l'EPS. Pour ce faire, il paraît donc indispensable pour l'enseignant d'EPS de s'investir en permanence dans ces interactions sociales, en veillant toutefois à ne pas se surinvestir émotionnellement. Nous avons effectivement montré que la fatigue liée au coût énergétique du travail au sein de l'enseignement professionnel peut devenir un réel frein à la dynamisation de ces interactions sociales, et donc à l'appropriation par ces élèves des règles du travail scolaire.

Ces résultats nous paraissent intéressants car ils peuvent avoir une application concrète dans notre quotidien d'enseignants d'EPS. De même, nous envisageons donc de continuer à interroger les enseignants d'EPS qui exercent leur profession en LP ou au sein de SEP. Il s'agira de nous enrichir de leurs pratiques professionnelles, dans le but de mettre œuvre un enseignement permettant aux élèves d'apprendre et d'être en réussite. Nous avons d'ailleurs tiré de ce travail de recherche un enthousiasme certain qui nous permet d'envisager notre avenir professionnel et avec motivation et positivité. Nous adressons nos remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique d'EPS pour leur participation à notre expérimentation, ainsi qu'à Mme Coste pour son aide précieuse et son expertise qui nous ont permis de mener à bien ce mémoire.

VII. Bibliographie

- Biémar (S.), « Un schéma descripteur des images identitaires de la relation pédagogique construit par analyse inductive des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. n°28, 2009, pp. 53-75
- Chabrol (C.), Olry-Louis (I.), « Introduction », in Chabrol et Olry-Louis (dir.), *Interactions communicatives et psychologie*, éditions Presses Sorbonne nouvelle, 2007
- Charaudeau (P.), « Contrat de communication », in Charaudeau et Mangueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002
- Charlot (B.), Bautier (E.), Rochex (J.-Y.), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992
- Charlot (B.), *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos, 1999
- Choffin (T.), Lemeur (L.), « Modes d'entrée dans l'APSA : une histoire de configuration », *Revue EP.S*, n°309, 2004
- Cicero (C.), Lafont (L.), « Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive », *Bulletin de psychologie*, n°490, 2007
- Connac (S.), *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF éditeur, collection pédagogies, 2009
- Coste (S.), *Enseigner en lycée professionnel : le métier des professeurs d'éducation physique et sportive à l'épreuve des nouvelles modalités de certification*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, 2013
- Cyrulnik (B.), « L'enfant difficile considéré comme un être singulier », *Revue EP.S*, n° 309, 2004, p. 9-13.
- Darnis (F.), Lafont (L.) et Menaut (A.), « Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball », *Revue STAPS*, n°73, 2006
- Darnis (F.), Lafont (L.), « Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°79, 2008
- Darnis (F.), *Interaction et apprentissage*, coll. « Pour l'action », éditions EP&S, 2010
- Dehaene (S.), « L'engagement actif, la curiosité, et la correction des erreurs », site du Collège de France, 2015
- Delignières (D.), Garsault (C.), « Apprendre en EPS ? », *Libres propos sur l'éducation physique*, éd. Revue EP&S, 2004
- Delignières (D.), « Une bienveillance inconditionnelle : réflexions sur les relations enseignant-élèves », *Le Site de Didier Delignières*, 2016
- Durand (M.), « L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive », *Revue STAPS*, vol. n°55, n°2, 2001
- Eccles (J. S.), « Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices », in Elliot (A. J.), Dweck (C. S.) (dir.), *Handbook of competence and motivation*, 2005
- Favre (D.) et Fortin (L.), « Étude des aspects socio-cognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage », in B. Charlot et J.C. Émin (dir.), *La violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997
- Jellab (A.), *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008
- Jellab (A.), « Enseigner en lycée professionnel aujourd'hui », *Le Café pédagogique*, propos recueillis par François Jarraud, 24 mai 2017
- Jellab (A.), *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui. Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*, coll. Enfance éducation et société, L'Harmattan, 2017
- Johnson (D.W.), Johnson (R. T.), *Cooperative learning*, 1998
- Kherroubi (M.), Rochex (J.-Y.), « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, n°146, 2004

- Lacroix (F.), Pulido (L.), Weil-Barais (A.), « L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques », in Chabrol et Olry-Louis (dir.), *Interactions communicatives et psychologie*, éd. Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2007
- Lavie (F.), Gagnaire (P.), Rossi (D.), « Le plaisir des élèves : un indicateur pour l'enseignant », *Le plaisir*, coll. Pour l'Action, éd. Revue EP&S, 2011
- Lehraus, Katia, et Buchs, « Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif », Laurent Fillietaz éd., *Processus interactionnels et situations éducatives*, éd. De Boeck Supérieur, 2008, p. 159-179
- Marc (E.), Picard (D.), *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 1996
- Marc (E.), Picard (D.), « Interaction », in Jacqueline Barus-Michel et al. (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*, 2002
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Refonder l'éducation prioritaire. Un référentiel pour l'éducation prioritaire*, 2014
- Montagne (Y.-F.), Labridy (F.), « Au-delà du plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS », *Le plaisir*, coll. Pour l'action, éd. EP&S, 2011
- Perrenoud (P.), *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996
- Perrenoud (P.), *Quand l'école prétend préparer à la vie*, éditions ESF, 2011
- Perrenoud (P.), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, éditions ESF, 2018
- Petiot (O.) et Visioli (J.), « Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile : une étude exploratoire », *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*, n°95, 65–79, 2017
- Postic (M.), *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.
- Razimbaud (G.) et Vors (O.), « Enseigner en milieu difficile : entre singulier et pluriel », *Penser et repenser l'école*, 2015
- Reuchlin (M.), « Psychologie », PUF, 1977
- Ria (L.), Saury (J.), Sève (C.), Durand (M.), « Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique », *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS*, Paris, 2001
- Simon-Malleret (L.), « Instaurer une relation pédagogique bienveillante en milieu difficile », *La relation pédagogique*, coll. Pour l'action, éd. EP&S, 2019
- Slavin, « When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. », in Hertz-Lazarowitz and Miller, *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, New York: Cambridge University Press, 1995
- Therer (J.), Willemart (C.), « Styles et Stratégies d'enseignement et de formation. Approche paradigmatique par vidéo », *Éducation Tribune Libre*, Revue Probio, vol. 7, n°1, 1984
- Therme (P.), *L'échec scolaire, l'exclusion sociale et la pratique sportive*, Paris, PUF, 1995
- Troger (V.), Bernard (P.-Y.) et Masy (J.), *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?*, Presse Universitaire Française, 2016
- Troger (V.), « Bac pro en trois ans : une meilleure image pour les LP, à quel prix ? », *L'actualité éducative*, n°488, 2011
- Troger (V.), « Le bac professionnel une nouvelle chance ? », *Le Café pédagogique*, propos recueillis par François Jarraud, 13 septembre 2016
- Ubaldi (J.-L.), « Une EPS de l'anti-zapping », *Revue EP.S*, n°309, 2004, p. 49-51
- Valéry (V.), « EPS et intégration scolaire des élèves en difficulté », *Revue EP.S*, n°283, 2000
- Van Campenhoudt (L.), Marquet (J.) et Quivy (R.), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5^e édition, éditions Dunod, 2017, p.100
- Van Zanten (A.), *La scolarisation dans les milieux difficiles*, Paris, INRP, 1997
- Vors (O.), Sève (C.) et Mathé (P.), *Les contextes difficiles*, coll. « Pour l'action », éditions EP&S, 2018
- Vors, O. (2011). *L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIR : étude anthropologique des situations de travail par ateliers en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles »*, Thèse de doctorat non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II
- Visioli (J.), « Introduction », *La relation pédagogique*, coll. Pour l'action, éd. EP&S, 2019

VIII. Annexes

Le guide d'entretien auprès des enseignants d'EPS

Méthode : un entretien semi-directif

▪ Premier temps : Présentation du projet de recherche

- Se présenter en tant qu'étudiant de 2^e année de Master MEFF faisant un travail de recherche pour son mémoire.
- Présenter la recherche centrée sur les interactions sociales et leur influence sur la construction de compétences en EPS, en enseignement professionnel.
- Insister sur les garanties de la recherche : comprendre comment et dans quelle mesure les enseignants d'EPS dynamisent leurs interactions sociales avec leurs élèves de SEP. Le recueil de données se déroule uniquement dans l'établissement dans lequel se déroule l'étude.
- Rappeler qu'il s'agit d'une approche sociologique, plus particulièrement ethnographique, avec des entretiens individuels réalisés à distance (du fait du contexte sociétal, le confinement).
- Rappeler à l'*interviewé* que c'est lui "qui sait" afin de lui indiquer qu'il dispose d'une grande marge de liberté dans ses propos.
- Rappeler les règles de déontologie : la confidentialité qui passe par l'anonymisation des personnes, de l'établissement ; ainsi que de la discrétion (ce qui est dit dans l'entretien n'est pas répété aux autres *interviewés*).

▪ Deuxième temps : Entretien enregistré (demander l'autorisation d'enregistrer en rappelant la règle de confidentialité)

1. Demander à la personne de se présenter et de présenter son itinéraire professionnel

- Grade
- Carrière (formation initiale, diplômes, postes) + Dans quelle(s) section(s) exerce-t-il cette année (classes et filières) ?
- Ancienneté dans l'établissement
- Fonctions autres que l'enseignement dans l'établissement (professeur principal, fonctions syndicales, assistance informatique ou autre)
- Activités extra-professionnelles ?
- Âge

2. Influence des relations avec les élèves de SEP sur leur engagement dans leurs apprentissages scolaire et sur la gestion collective de la classe.

La relation pédagogique avec les élèves de SEP

- Peux-tu me décrire une situation qui a bien fonctionné en EPS, avec une de tes classes de la SEP ?
- Est-ce que tu peux me parler de la particularité de tes actions et de tes relations avec tes élèves de la SEP ? En quoi cela est-il différent de ce que tu fais avec ceux de l'enseignement général ou technologique ?

• En repensant à la situation qui a bien fonctionné, comment décrirais/caractériserais-tu le type de relations que tu as avec tes élèves ? Concrètement, comment cela se passe au cours de ta leçon ? Décris le relationnel que tu as avec ces élèves.

Pour te guider : quand tu travailles avec tes élèves de SEP, est-ce que tu es plutôt un enseignant... ... Qui souhaite accompagner ses élèves, en prenant soin d’eux ?

... Qui distribue avant tout des contenus sur ce qu’il y a à faire ?

Peux-tu l’illustrer dans une situation d’enseignement avec une de tes classes de SEP ?

• Tu dirais donc que tu es avant tout animé par une logique...

... Où il faut donner ou produire des outils, supports, des grilles d’observation aux élèves.

... Où tu cherches à traduire et à expliquer pour que les élèves s’engagent.

... Où tu t’appuies sur ce qu’il y a de positif dans ce que font tes élèves pour les faire progresser.

... Où tu abaisse ton niveau d’exigence, car ton objectif est surtout de “sauver ces élèves”. Par exemple, s’ils sont gentils et qu’ils font des efforts, tu vas les valoriser, ils auront de bonnes notes.

• Et quand une situation ne fonctionne pas avec eux, qu’est-ce que tu fais ? Comment réagis-tu ? Qu’est-ce que tu éprouves ?

Gestion collective de la classe / Gestion individuelle de l’engagement des élèves

• Selon toi, qu’est-ce qui est le plus déterminant pour engager tes élèves de SEP dans leurs apprentissages ? Pour que tes élèves se mettent en activité ? Et pour maintenir un climat de classe propice au travail scolaire ?

• Comment gères-tu tes relations avec les élèves les plus agités, ou les *leaders* de l’agitation de tes classes ? Est-ce que tu as des “trucs” et “astuces” pour gérer ces élèves ? Comment gères-tu les interactions que ces élèves vont avoir avec leurs camarades au cours de la leçon ?

Modalités de travail et interactions entre les élèves

• Selon toi, avec tes classes de SEP, as-tu l’impression que certaines formes de groupements facilitent plus la mise au travail des élèves que d’autres ? Si oui laquelle/lesquelles et dans quelles conditions ?

• As-tu déjà expérimenté des dispositifs sous forme de travail par deux ? En tutorat par exemple, entre un élève *coach* et un élève *coché* ? Comment les composes-tu ces “duos” d’élèves ? Comment échanges-tu avec chacun d’eux pour les enrôler ? Quelles consignes de travail leur donnes-tu ? Que leur apportes-tu ? Comment les relances-tu ? Comment étayes-tu leurs comportements et leurs interactions ?

• Comment t’assures-tu qu’ils travaillent bien par deux ? Est-ce que c’est efficace ? Cela a-t-il une répercussion sur le nombre de rappels à l’ordre que tu dois faire ?

3. Questions de fin

• Selon toi, quels sont les avantages à enseigner l’EPS auprès des élèves de SEP ? Et quels en sont les inconvénients ?

• Quand tu enseignes avec tes élèves de SEP, quelles sont tes plus grandes satisfactions avec ces élèves ? Avec ton métier ? Quand est-ce que tu les éprouves ?

• Arrivés en fin d’entretien, as-tu l’impression que quelque chose d’important n’a pas été dit, que nous avons oublié un élément important et que tu souhaiterais ajouter ? As-tu un dernier message que tu aimerais faire passer ? Je te donne la parole.

Arrêter l’entretien, puis échanger avec eux en les remerciant.

Éventuellement, leur demander s’ils souhaitent ajouter des commentaires non-enregistrés.

Résultats issus des entretiens

Note : Au cours des entretiens téléphoniques, il arrivait que les enseignants d'EPS *interviewés* évoquent les caractéristiques des élèves de SEP, sans pour autant que cela ne soit en lien avec la question posée. Nous avons donc fait le choix de présenter ces réponses en haut du tableau (*cases jaunes*) afin de faciliter la compréhension des gestes professionnels qui en découlent.

Questions	Éléments de réponses sélectionnés			
	Adrien	Rémi	Étienne	Valentin
Caractéristiques saillantes des élèves de la SEP selon les interviewés	<ul style="list-style-type: none"> • Ils aiment beaucoup aussi quand tu pratiques avec eux. • Avec ce public-là, c'est qu'il y a des jours avec et des jours sans... • C'est compliqué de construire (...) À chaque fois, en fait, je ne sais pas comment je vais les trouver. • J'ai noté qu'ils étaient quand même assez accros, pour certains, à la note. • Pour moi, avec les Pro, l'affectif est fondamental. Si sur le plan affectif ils n'ont pas envie de s'investir car ils n'aiment pas la personne en face (...) Cela ne donnera rien. • Ils ont un certain nombre de préjugés aussi, et un regard sur l'EPS qui est quand même particulier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ces gamins là en ZEP, tu leur parles pendant 10 minutes, ils ont décroché au bout de 5 ! Il faut donc vite les mettre en action, donc il faut aussi que l'organisation pédagogique soit adaptée. • Il faut qu'en arrivant, déjà, tu captes leur attention... C'est de la magie, hein ! C'est des blagues, deux trois trucs... • Mais de temps en temps : un coup de gueule ! • Surtout, il y a des gamins ou des gamines, dans ces classes, qui ont des problèmes de de relation (trop timides ou introvertis). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sont aussi des gamins (...) qui sont vachement sensibles aux injustices. Alors, si tu fais monter les terrains par le premier qui arrive et bien, les premiers qui arrivent ils finissent par rester dans les vestiaires parce qu'ils en ont ras-le-bol de monter le terrain pour les glandeurs qui arriveront exprès en derniers. • Ce sont des gamins, dans les caractéristiques aussi, qui sont plus authentiques. Ils sont moins distants (...) Tu <i>clash</i> plus avec ces gamins là, mais tu as plus de relations aussi ! • Ils sont hétérogènes, (...) globalement, les parents sont moins performants que des parents de Section Générale... 	<ul style="list-style-type: none"> • Disons qu'eux sont assez... Sur l'affectif et le respect. Si vraiment tu te rates là-dessus, en général, ils ne te loupent pas. • Ils sont très affectifs. Donc des fois ça ne le fait pas, des fois ça le fait. <ul style="list-style-type: none"> • Ils étaient assez sensibles quand tu t'ouvrais à leur culture. Ils sont contents que tu t'intéresses à eux. • Ils ont beau être en SEP, tu as quand même des gamins qui sont bons en sport ou en EPS. <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des gamins qui ne sont pas très autonomes. Des fois, en fait, c'est plus long. À la rigueur, ça explose encore plus l'hétérogénéité. • Ils sont hyper attachants, mais en même temps fatigués...
Particularités des actions et des relations auprès des élèves de la SEP	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai accepté (alors ça, c'est peut-être avec l'âge aussi), de baisser mon curseur en termes d'exigences, sans pour autant renoncer à tout. (...) Dans un premier temps, mon objectif, c'est de les mettre en mouvement. • En mettant un cadre quand même, mais ne pas être trop rigide pour ne pas les braquer <ul style="list-style-type: none"> • Être dans le relationnel. • L'affectif c'est important, et à partir du moment où t'arrives à créer une relation de confiance avec eux, tu peux réussir à faire de bonnes séances. 	<ul style="list-style-type: none"> • La SEP, c'est une pédagogie différente. • Il ne faut pas avoir les mêmes exigences, il faut les prendre d'une manière beaucoup plus affective, ce sont des gamins qui résonnent là-dessus. Tu peux être très dur avec eux, si derrière tu sais lâcher du lest et leur expliquer que tu ne fais pas cela parce que ce sont des mecs de SEP, mais parce que : « <i>écoute, mon boulot c'est de te faire monter, de te faire avancer, pas de t'enfoncer et de te laisser dans ton milieu</i> ! ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils sont plus demandeurs de relations personnelles. <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont plus attachants ! • Quand ça part en sucette t'es obligé de leur faire un peu la morale, d'avoir plus un rôle de parent, de père : expliquer comment on doit se comporter, comment on doit agir... Il y a presque un rôle moral. <ul style="list-style-type: none"> • Les Classes Pro (...) sont souvent beaucoup plus hétérogènes, tant du point de vue du niveau dans l'activité que de la motivation. Donc forcément, tu vas moins loin avec les plus en difficulté (...), mais cela ne veut pas dire que tu baisses ton niveau d'exigence pour tout ! • Il faut être exigeant quand même : il ne faut pas transiger avec certaines choses ! 	<ul style="list-style-type: none"> • Disons qu'eux sont assez... Comment dire... Sur l'affectif et le respect. Si vraiment tu te rates là-dessus, en général, ils ne te loupent pas. • Et puis surtout, on se rend compte qu'ils font un peu les durs comme ça ; mais ils sont assez sensibles aux encouragements, en fait. • Ils sont très affectifs. Donc des fois ça ne le fait pas, des fois ça le fait. • C'est un peu ta personnalité qui joue plus qu'autre chose quoi. • L'avantage, pour nous, je crois que c'est que quand tu as fait des colos, des choses comme ça, c'est qu'on avait déjà un contact avec les jeunes qui souvent nous sauve.
La relation avant l'EPS ? L'EPS avant la relation ?	<ul style="list-style-type: none"> • Oui. C'est pour ça qu'en termes de programmation, il faut accepter de négocier ou de s'écarter par rapport à la programmation établie si elle ne colle pas forcément avec leurs représentations. • Présentation des situations très courtes. <ul style="list-style-type: none"> • Les mettre dans l'action. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cela passe avant tout par la relation. Attention ! C'est à double tranchant. Ces élèves-là vont profiter de cette relation pour essayer derrière d'abuser et parfois de dépasser les limites. Il faut donc avoir la capacité, à un moment, je dirais, de pousser une "gueulante". 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils manquent de repères, c'est sûr... • C'est clair qu'on a plus un rôle éducatif que de formation. Pour moi, le rôle éducatif passe avant la transmission de savoirs en EPS... Je ne sais pas si c'est très... De toute façon c'est un prérequis, si tu veux transmettre des savoirs spécifiques à l'EPS, 	<ul style="list-style-type: none"> • Relationnel et en même temps après dans tes contenus, quand tu les fais réussir, en général, tu gagnes. Il faut trouver des choses pour les faire réussir : donc de la répétition, assez simple des fois, mais ne pas les prendre pour des imbéciles non plus quoi. <ul style="list-style-type: none"> • Je pense qu'il faut les deux.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ils aiment beaucoup aussi quand tu pratiques avec eux. (...) Cela permet de créer ce lien et d'améliorer leur investissement. • Temps de consignes courtes. • Situations variées, et veiller à ne pas rester trop longtemps sur une même situation parce qu'au bout d'un moment ils zappent : c'est de la peur. • Situations qui s'emboîtent, pour que tu n'aies pas à réexpliquer chaque fois trop de choses, mais il faut qu'ils aient l'impression qu'ils ne fassent pas toujours la même chose... • Résultats assez rapidement, visibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • En SEP, il faut chercher la corde sur laquelle tu vas pouvoir tirer, pour pouvoir le faire avancer le gamin. Ce n'est pas toujours une réussite, car tu as quand même devant toi des difficultés... • Je n'ai jamais eu de problèmes avec des gamins difficiles. Au contraire, J'en ai énormément qui, issus de la SEP ou de la ZUS, maintiennent encore des relations parce qu'à travers des projets de grandes dimensions, je leur réservais des places et la possibilité d'être présent sur projet ! 	<p>il faut d'abord que tu aies des relations un peu plus apaisées.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je pense que derrière les matières, il y a un prétexte à l'éducatif. • J'ai eu des classes où il y a aussi l'obstacle : les relations avec l'adulte, et puis ce sont les relations entre les élèves ! Ils ne savent pas se parler, ils ne savent pas à interagir, ils se gueulent dessus, le moindre problème affectif part en sucette... Il y a de ça aussi : la relation avec le prof, et les relations inter-élèves à gérer... 	<p>Si tu es que dans le relationnel, au bout d'un moment ils ont vite compris que tu les enfumais un petit peu !</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre le moment où tu les prends et tu les amènes aux installations, tu as le temps de conversation avec eux qui est hyper important ! • Ils étaient assez sensibles quand tu t'ouvrais à leur culture. • Ils sont contents que tu t'intéresses à eux.
<p>Questions non prévues dans le guide, ou pour préciser...</p>		<p>Te sers-tu de ton parcours pour les motiver ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il faut leur dire qu'il n'y a rien d'impossible. La route est plus longue et plus dure, parce qu'au départ ils n'ont pas eu la même chance. Mais moi je dis que si le système éducatif ne leur ferme pas la porte... Dans mes expériences pédagogiques avec des gamins de ZUS, j'avais des gamins en grande difficulté scolaire (...) Eh bien, dans un milieu où il fallait faire parfois preuve d'initiatives et de persévérance, ils étaient hyper performants ! • Si tu les mets dans une entreprise qui leur plaît et tu leur fais confiance, tu peux avoir des gamins qui ont été médiocres parce qu'ils étaient mal vus, qui n'ont peut-être pas eu l'éducation encore adaptée au milieu scolaire, qui sont donc hyper performants. 		<p>Dirais-tu que tu abaisses ton niveau d'exigence ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Baisser", non. Ils ont beau être en Section Pro, tu as quand même des gamins qui sont bons en sport ou en EPS. • Après, si ce sont vraiment des élèves en difficulté... Là par contre, tu as le double handicap : eux ils n'aiment pas trop l'EPS, et en plus ils sont en échec scolaire. • Ce sont des gamins qui ne sont pas très autonomes. Des fois, en fait, c'est plus long. À la rigueur, ça explose encore plus l'hétérogénéité. Tu as des gamins qui sont sportifs, tu as une bonne relation avec eux. • Tu sens un peu tout le poids derrière du social, de l'impuissance apprise... Ils vont toujours être en échec, ils n'aiment pas le sport... Et là, ce n'est pas évident !
<p>Une situation qui a bien fonctionné...</p>	<p>Après c'est toujours pareil, tu as l'impression que ça fonctionne parce que c'est plus ou moins bien rempli... Maintenant est-ce que c'est rempli correctement ou pas ?</p> <p>C'est la petite fiche que j'avais mis en place sur le badminton, où j'ai eu quelques retours. À mon avis, elle peut être améliorée, mais c'était simple. C'est juste un recto avec un nombre de coups réussis, avec des dates, rien de très compliqué...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut déjà ça ait l'air d'être difficile, mais que les élèves soient en réussite quand même. Il ne faut pas qu'ils soient face à quelque chose d'inaccessible pour eux. <p>Tu abaisces ton niveau d'exigence tout en le maintenant à un certain niveau ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui. Ce qui est super important, à mon avis, dans le système éducatif, c'est de ne pas leur fermer la porte définitivement ! • Tu dois les persuader... Parce que, souvent, ils ont une estime d'eux-mêmes négative : il faut leur faire comprendre que c'est faux, qu'ils ont un potentiel, qu'ils ont des 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut prendre plus de temps, et accepter parfois que ça ne marche pas. • Il faut se contenter de beaucoup moins d'exercices, beaucoup moins de situations... • Il faut aussi être beaucoup plus dans la logique de l'activité. • Souvent, je limite mes explications au maximum. Je vais à l'essentiel, je simplifie. • Je vais plus sur des situations où on est dans l'opposition. Par exemple, en volley, sur du travail de la passe haute, dans des classes de Section Générale, je les fais travailler à 2, en dehors du filet ou au-dessus du filet, et on fait des records en passes hautes ou des 	<p>Immergés dans l'entretien, nous avons "manqué" cette question...</p>

		<p>capacités ; et que s'ils veulent les mettre en évidence, ils vont les mettre en évidence.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il suffit qu'ils cherchent dans quoi ils sont capables de faire quelque chose de bien, <ul style="list-style-type: none"> • C'est là notre boulot : à un moment il ne faut pas non plus être trop gentil, il ne faut pas tout excuser ! S'ils s'en donnent les moyens, ils avanceront ; ils arriveront à un point meilleur, ils évolueront. • Et surtout : il faut leur faire pointer du doigt ce qu'ils réussissent, de manière à ce que la confiance grandisse progressivement. 	<p>choses comme ça. On travaille la technique...</p> <p>Si tu leur demandes ça en Section Pro, ils vont vite t'envoyer "mettre" ! Du coup, je mets le filet super haut, je fais des terrains super petits ; et je leur impose la passe haute. Cela fait qu'ils sont dans l'opposition, mais comme c'est difficile de marquer un point... En fait, ils croient qu'ils font un match, mais moi dans ma tête, ils travaillent la passe haute ! La compétition ou le défi, ça marche pas mal !</p>	<p>Des éléments se trouvent néanmoins dans la réponse à la question « Comment favoriser leur engagement dans les situations ? »</p>
<p>Utilisation d'outils, de support, de grilles ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai essayé des choses très simples, pour essayer de leur donner un peu d'autonomie, notamment sur du badminton, avec un suivi longitudinal sur des routines d'échauffement. • Comme ça, cela permet d'avoir un suivi en récupérant la fiche (tu ne peux pas leur laisser pour être sûr de l'avoir la séance d'après) de leur permettre de voir les progrès ou pas, et d'avoir un continuum sur des actions ou sur des routines de base. • Par contre, je ne vais pas leur mettre une fiche de natation sur un bord de piscine, sur un stade non plus... Mais une petite fiche peut-être en demi-fond avec un temps de course ou une distance sur un temps... Des choses basiques, très courtes, faciles et avec une application pratique derrière, c'est-à-dire que ça peut donner une note. Il faut que ça leur parle : si c'est "une fiche pour une fiche", à mon avis, ça n'a aucun intérêt pour eux. 	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai essayé en ZUS de faire écrire des gamins sur des courses de durée, des temps, etc. Tu reçois des documents... • Avoir 25 crayons dans une classe de ZUS, t'es déjà en galère ! <ul style="list-style-type: none"> • Je centralise, j'ai des méthodes qui fonctionnent, parce que parfois ils écrivent eux-mêmes sur un document que j'ai moi. À la fin je regarde et quand il y a des choses qui sont illisibles, j'appelle les élèves concernés. • J'ai peu travaillé avec des documents. • Par contre, des fiches que j'ai plastifiées, que je pose en gymnase, sur des circuits training par exemple, oui. Mais c'est moi qui les ai faites, je les blinde, ils n'y touchent pas, ils regardent, ils ont des repères. • Ils ne sont pas attentifs, donc c'est vraiment une pédagogie différente ! • Alors après, il y a la séduction, le verbe, les fiches... <ul style="list-style-type: none"> • Il y a des méthodes, il n'y a pas qu'une méthode. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de fiche individuelle... Après, tu sais, le "papier stylo", moi, ça me gave. De toute façon, ce sont des élèves qui, très souvent, ont déjà des problèmes pour gérer leur matériel, donc leur demander de gérer une fiche individuelle... Je gère des fiches collectives plutôt, par exemple : le montage du matériel. • Et mon point de vue, c'est aussi que de faire faire des tâches d'observation par exemple, de statistiques, de points marqués en volley ou en badminton, de lieu d'impact de volants ou de ballons, ou des choses comme ça ; encore faut-il que l'outil soit fiable et qu'il soit correctement rempli par l'élève ! • Ils sont vite déconcentrés. Donc l'utilisation des fiches, dans ce cas-là, est-ce qu'elle est pertinente ? Dans tes informations collectées, est-ce que tu vas vraiment pouvoir te dire : « <i>c'est pertinent, je vais m'en servir</i> » ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Alors ça, ils n'aiment pas trop... Ils n'aiment pas trop écrire... • Dès que tu leurs fais écrire des choses : eux ils mettent une phrase, les S vont en mettre trois... Donc il y a un peu de discrimination là-dessus... • Ça ne veut pas dire qu'il n'y en a pas dans tes préparations, mais eux, remplir des papiers, ce n'est pas trop leur truc... • Sauf, après, quand tu les mets un peu en autonomie (...) sur des choses assez simples comme « <i>chronométrer</i> », « <i>être capable, sur l'affiche de marquer les temps</i> » en course de durée...
<p>Si une situation ne fonctionne pas, quelle réaction ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai plutôt tendance à adapter. Si après avoir réexpliqué une deuxième fois, c'est trop compliqué... • Parfois il y a un problème d'effectif aussi, quand on est sur des classes mixtes, et qu'on est sur des activités qui ne parlent pas forcément aux filles, on va avoir un désinvestissement de certaines... Les garçons vont donc se retrouver en effectif réduit, et ça va être compliqué d'avoir des groupes homogènes, ce qui peut rendre compliqué le fonctionnement de certaines situations... 	<ul style="list-style-type: none"> • Stop ! Stop, il ne faut pas avoir peur de dire « <i>bon écoutez les gars, j'ai tapé trop haut</i> » ! • Il ne faut pas leur donner trop d'éléments pour te "saccager". <ul style="list-style-type: none"> • Ou parfois, si vraiment ça part en cacahouète et que tu sens que tu ne maîtrises plus le groupe, il faut tout arrêter ! Parce que ça peut arriver hein, tu sens qu'ils ne font pas le boulot, que tu vas dans le mur, et que ça va avoir des conséquences sur la suite : stop ! • C'est très important, je pense que si tu sens que les élèves ont senti que ça partait en 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut avoir comme idée générale de ne pas transiger, mais quand tu vois que la classe part trop en sucette, il faut lâcher ! Moi, cela m'ait arrivé de tout arrêter ! C'est-à-dire que j'ai une séance prévue, il me reste même plus d'une heure à bosser, et ben j'arrête quoi ! J'arrête : il n'y a plus les conditions, j'arrête, je range les ballons, je range ce qui traîne... <ul style="list-style-type: none"> • Sortir peu de matériel. Plus la classe est merdique, moins tu sors de matériel, et plus il faut que tu sois en capacité de gérer tout ça 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est vrai qu'on aurait tendance à "zapper" un petit peu... De dire : « <i>bon aller, vous êtes sympa, on se fait chier en badminton, on aura du foot un quart d'heure à la fin</i> »... Ça peut marcher, c'est un peu la carotte. • Mais à un moment donné, tu dis : « <i>voilà, j'ai quand mêmes des exigences : en badminton, si je veux que vous sachiez faire ça, il faut savoir ça et vous en êtes capables</i> ». • La plupart, en général, si tu as bien choisi tes choses, ils sont capables de le faire.

	<ul style="list-style-type: none"> • Moi, ce que j'aimerais faire avec mes collègues, ce serait de réussir à aligner. J'avais proposé d'aligner deux classes, et d'avoir la possibilité de "dé-mixer" avec le collègue, ou de faire des groupes de niveau et de travailler en équipe. En général, ce sont des effectifs qui ne sont pas très lourds, vu le taux d'absentéisme important, et le travail en équipe serait hyper fructueux. 	<p>cacahouète : il faut qu'il y ait le recadrage derrière !</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelqu'un qui ne veut pas utiliser la force ou le physique : il a la froideur. <ul style="list-style-type: none"> • Il ne faut pas qu'un moment tu dises quelque chose et tu ne le fais pas. Sinon, après, ils ne te croient plus. • Avec la SEP, je pense qu'il faut il faut savoir avoir ces repères solides. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut pouvoir s'adapter quoi... Mais je préfère sacrifier le temps de pratique plutôt que de me faire "bordéliser". • Sur les sur les consignes de sécurité il faut vraiment être intransigeant ! Par exemple, le simple fait de monter les terrains de volley : ils prennent le chariot, qu'est-ce qu'ils font ? Et bien direct ils font de la trottinette ! 	
<p>Comment favoriser leur engagement dans les situations ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Démarrer plutôt par un match, de les mettre en activité, qu'ils tapent dans le volant. Après le match, essayer de faire émerger un ou deux problème(s), puis proposer une situation par rapport au problème identifié. <p style="text-align: center;">Démarche "grande boucle/petite boucle" ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oui, voilà. • Il faut travailler sur des "micro-cycles" : à l'intérieur de ton cycle, travailler sur des séquences de 2, 3, voire 4 leçons. <ul style="list-style-type: none"> • Avoir beaucoup de souplesse dans la gestion des groupes : parfois, il faut donc mieux "casser" les groupes de niveaux pour privilégier un groupe qui fonctionne. • Si tu forces une ou un élève à aller avec quelqu'un avec qui il ne s'entendent pas, ça va partir en cacahouète et tu vas passer ta séance à gérer des soucis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec eux, il y a un peu la carotte. C'est pour ça que je mets un cycle de lutte en muscu, j'alterne sur les deux parce qu'ils aiment affronter donc à un moment tu mets quelque chose qui va dans leur sens. • Après, il ne faut pas céder à toutes leurs demandes, parce qu'à un moment c'est eux qui font le programme. • Il faut toujours qu'il y ait des règles de conduites surtout, parce que même dans une "séance cadeau", tu vas transmettre quelque chose. Il faut donc être sérieux sur les comportements. • Il y a des règles, des éléments qui font que ta pédagogie ne s'arrête jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu leur promets quelque chose qui leur plaît beaucoup en fin de séance, tu peux leur faire gober quelque chose qu'ils n'aiment pas en début de séance. • Moi, je couple une activité "rébarbative" mais nécessaire, qui est l'endurance, la course, etc., mais derrière j'essaye de leur donner une carotte, avec le baseball. • J'ai tendance à faire des cycles plus courts. Et je ne me bloque pas par rapport à la programmation. • S'il y a une activité qui ne marche pas ou mal, je n'hésite pas à changer carrément d'activité derrière... Changer d'activité, ou alors faire, en début de séance, des temps plus longs en changeant d'activité, sur des choses qui leur plaisent. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les notes (...), c'est un peu dur de les attraper comme ça... • Des fois, tu les récupères en discutant avec eux. C'est le problème : il faut passer du temps avec eux. Quand tu en as 10 ça va, 15 ça va ! Quand tu en as 30... • Ce qui marche un peu mieux avec eux (...) : tu mets un panneau à la fin, par exemple d'affichage, où ils voient un peu leurs résultats ; tu dis : « <i>voilà aujourd'hui, je t'ai dit l'échauffement : tu l'as fait ou tu ne l'as pas fait ? 0 ou 1 ?</i> » Tu vois, des choses assez simples, ça, ça fonctionne. • Un retour simplifié sur la quantité de travail, sur le travail que t'as réellement fait : « <i>L'échauffement j'ai dit qu'il y avait deux tours, tu les as faits ou tu ne les pas faits ? Oui ? Non ?</i> » et tu regardes au tableau. C'est peut-être long à faire, tu ne le fais peut-être pas tout le temps mais ça marche parce qu'il voit que l'autre a eu sa note car oui, il a fait ce qu'on lui a demandé.
<p>Comment gérer le(s) élèves le(s) plus agité(s) ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 1^e stade : Discuter avec lui. Parfois, ils sont perturbateurs parce qu'ils ont besoin de reconnaissance. <ul style="list-style-type: none"> • À partir du moment où en discutant, tu arrives à leur montrer que tu peux valoriser leurs compétences, ça peut permettre d'enclencher les apprentissages car ils ne seront plus dans cette relation duelle. • 2^e stade : Il est important de mettre un cadre. Et le cadre, il faut s'y tenir car si tu mets un cadre et que tu déroges, tu n'es plus crédible ! (...) Tu préviens, et après tu appliques. • 3^e stade : Ensuite, à un moment il faut que le groupe fonctionne ! Ça peut être une 	<ul style="list-style-type: none"> • Te connaître toi, d'abord, parce que tu sais ce que tu es capable de faire ; et bien connaître tes élèves. • Et puis parfois, tu as aussi des gamins avec qui ça ne passe pas. Le gamin, en arrivant déjà, il ne te supporte pas parce que ta manière d'être ne lui plaît pas. Si c'est un <i>leader</i> et que tu veux être un <i>leader</i> devant lui (parce que tu dois l'être !), le mec va être face à toi ! Et là, cela peut se passer parfois de manière difficile... Il faut donc lui montrer qu'à un moment il y a un bras de fer. <p style="text-align: center;">L'élève le plus agité...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tu tentes d'en faire un "allié", un "leader" qui va t'aider. Si jamais il y a une 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir du contact personnel, profiter de clashes, etc. ; pour discuter un peu en fin de séance... Je crois qu'il ne faut quand même pas hésiter à sanctionner. Oui, je pense qu'il ne faut pas baisser les bras, parce que derrière tu as tendance à te faire bordéliser quoi ! • Je pense qu'on est plus vigilant avec des élèves de SEP... En tout cas sur la sécurité, il faut faire gaffe ! Pareil sur l'installation du matériel <p style="text-align: center;">Étienne évoque l'institution...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je pense qu'à la SEP, la différence aussi c'est que l'institution a peu de prises sur les élèves (...) Les sanctions sont souvent peu 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu as un perturbateur et qu'avec un peu de chance il est bon en sport, donc là, tu peux le valoriser, donc il est déjà content. Voire, un peu maintenant, ce qu'on dit, un peu faire <i>coach</i>, tu lui dis « <i>bah voilà, donne des conseils aux autres</i> ». Ça, ils aiment. • Il faut essayer de trouver ce qui est positif, parce qu'après si je l'engueule... Tu te rends compte que dès que le ton monte c'est fini. <ul style="list-style-type: none"> • Le plus dur pour nous, en fait, c'est de rester calme. Ils sont souvent désarmés par le calme, pas par le cri. • C'est vrai que nous, on doit être exemplaires, et ça c'est difficile, parce que

	<p>solution : j'ai noté qu'ils étaient quand même assez accros pour certains à la note, et qu'en mettant des espèces de "p'tites notes" à chaque séance... Alors, ce n'est pas une motivation intrinsèque, c'est extrinsèque, on est bien d'accord...</p> <p>Mais, j'ai envie de dire que le but du jeu est de les mettre en mouvement.</p> <p>Donc si en leur mettant un 5/5 sur une note sur 20 parce qu'ils ont installé le matériel, ils ont fait la tâche demandée, ils se sont investis, ils ont été capables de remplir leurs fiches et puis derrière, tu remets une note sur 5 par rapport au nombre de victoires/défaites, il y a un lien direct entre ce qu'ils ont réalisé et ce qu'il y a comme retour.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si ça apparaît sur <i>Pronote</i> dans la semaine, quand tu les revoies : « <i>voilà, ils n'ont rien fait, je mets 1</i> » parce qu'ils n'ont rien fait... • Parfois, cela peut déclencher des choses ; et parfois, tu en as qui sont totalement déscolarisés, et pour qui cela ne sert à rien... En général, les complètement déscolarisés sont souvent inaptes. Et c'est ça qui est compliqué avec ce statut, parce qu'ils sont "couverts", donc ils peuvent être aussi des éléments perturbateurs. C'est donc à réfléchir en Pro par rapport à du Général... 	<p>accroche, tu as une arme, car il va être pote avec toi.</p> <p>- Attention ! Tu es le patron ! À aucun moment il qu'il pense qu'il est au-dessus de toi. Tu peux dire : « <i>on s'entend bien, ça va bien se passer</i> » ; et de temps en temps tu le recadres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'entrée, tu as posé un cadre ; mais t'auras des mecs qui essaieront de reprendre le mordant et de dominer. Ces mecs-là, tu leur dis : « <i>écoute mon vieux, avec toi je sens que ça ne va passer. Tu viendras me voir à la fin de l'heure</i> » et là tu te mets "entre quatre yeux". Tu es dans un cadre plus avantageux. Face à la classe, tu augmentes la difficulté. • Parfois, tu peux fermer les yeux parce que tu ne vas pas toujours être en guerre avec lui... Mais régulièrement, tu es obligé de lui mettre une cartouche. • Le mieux, c'est de lui montrer que tu lui laisses toujours une porte ouverte ; car si vraiment à un moment il y a un face à face, s'il y en a un des deux qui doit perdre, c'est lui. • Avec témoins aujourd'hui ! • Parfois, les parents c'est une arme ; je préfère appeler les parents. • Tu auras des mecs qui vont essayer de te piéger : il faut que tu sentes le piège ! 	<p>ou pas appliquées. Les choses qui ne seraient pas tolérées chez les Sections d'Enseignement Général et qui aboutiraient à des renvois définitifs où à des renvois rapides, ne sont pas appliquées à la SEP ! Donc souvent, (...) on est beaucoup plus seuls face à ces élèves !</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je pense qu'on est souvent désarmés face à des comportements très déviants, et je pense que l'établissement a un peu laissé tomber... Derrière, cela se traduit aussi par des situations pénibles pour les élèves les plus fragiles... • Être intransigeant sur certaines valeurs. À la SEP, notamment, il y a des gamins qui n'ont pas (...) certaines valeurs. Pareil, sur la laïcité, c'est là où tu as plus de problèmes. • C'est un autre boulot ! Je pense qu'avant d'apprendre le revers en badminton, faire un point sur la laïcité, quand c'est le sujet ou que cela clash, que les gamins s'insultent de « <i>sale ****!</i> », moi je les reprends ! 	<p>des fois on a vraiment envie de mettre des tartes...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Et des fois, ils dépassent les limites hein ! • Ça m'est arrivé de m'énerver (...) tu le regrettes après parce que tu sais que ce n'est pas ce qu'il fallait faire, mais on est humain hein ! Le mec te parle mal, ça arrive en banlieue, le gars il te sort une insulte, qu'est-ce que tu fais ? • Donc rester calme, et après, tu es obligé d'en parler aux autres. • J'ai rarement fait remonter après l'autorité ; ou quand ils se font pénaliser des choses comme ça, j'essaie de le régler en interne. Mais bon après c'est un "jeu" avec toi : le lendemain il revient, s'il s'est excusé tu as gagné, et puis tu repars... <p>C'est un peu le yo-yo ! C'est dur pour nous et c'est ça qui est fatigant.</p>
<p>Comment gérer la relation que ces élèves ont avec leurs camarades ? Constitution des groupes ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lors des situations d'échauffement (...) ça ne me dérange pas qu'ils se mettent par groupes affinitaires. • Je ne vais donc pas me braquer à forcément les séparer d'entrée, pour pouvoir justement les mettre en mouvement. • Après, il y a peut-être une négociation à faire avec eux (...) en essayant toujours qu'il puisse retrouver quelqu'un avec qui il s'entend. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils fonctionnent beaucoup à l'affinité, (...) donc si tu veux imposer les groupes, tu vas au-devant de difficultés. Moi, l'affectivité, je la laisse vivre. <p style="text-align: center;">Si un groupe est délicat...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tu cadres, car tu as bien remarqué que ce groupe va être délicat. Au premier faux pas, tu les divises, tu réagis.</i> • Mais à mon avis, toujours utiliser l'affectivité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je veux dire, quand tu peux faire des groupes de niveau, évidemment tu fais des groupes de niveau. Mais il vaut mieux qu'ils s'entendent bien et qu'ils soient en activité, plutôt que les mettre par groupe de niveau et que ça ne tourne pas. • Il faut être beaucoup plus adaptable ! 	<ul style="list-style-type: none"> • Si je prends les 2nde Pro, souvent, si tu prends du volley, tu as les terrains qui sont répartis par niveau. • Par contre (...) souvent ils ont des demandes. Ils te disent : « <i>Monsieur, on aimerait bien jouer avec les garçons.</i> » • Essayer de mixer, et des fois, tu te rends compte que tu n'y avais pas pensé mais que ça apaise un peu. • Tu es dans autre chose, dans le social... En fait des fois ça fonctionne super bien (...) en termes de relations ! • Mixer plutôt, mais quand même, en étant honnête, c'est souvent par niveau ; pour avoir le temps de passer de groupe en groupe...
<p>As-tu déjà expérimenté du</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai essayé sur du badminton de mettre un "meilleur" avec un "moins bon", sur des situations d'échauffement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oui, lorsque je dis : « <i>vous mettez avec qui vous voulez</i> », c'est l'affectif prend le dessus sur le sur le pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • En natation, souvent, je les mets par 2 ou par 3, notamment sur des immersions, sur des choses comme ça. Je leur demande de se 	<ul style="list-style-type: none"> • On le fait, mais peut-être pas très bien organisé encore... Ça arrive de dire : « <i>bah toi tu vas sur le terrain, tu regardes un petit</i>

<p>travail par deux ? ... Sous forme de tutorat ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ça fonctionne si tu fais du coaching en restant sur de l'affinitaire. • Pour moi, avec les Pro, l'affectif est fondamental. Si sur le plan affectif ils n'ont pas envie de s'investir car ils n'aiment pas la personne en face, (...) cela ne donnera rien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais, c'est fréquent que le niveau soit différent ; donc il y en a forcément un qui tire l'autre vers le haut, ou un qui tire l'autre vers le bas ! • Quand le niveau est hétérogène, c'est plus facile pour le meilleur de se mettre au niveau du plus faible, que du faible pour se mettre au niveau du très bon d'accord. Ça, tu dois leur expliquer quand même, parce que ce n'est pas forcément perçu. 	<p>surveiller, et si jamais leur binôme qui ne sent pas bien, de donner l'alerte, et ensuite d'aider.</p> <p>Tutorat ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je ne le fais pas systématiquement, parce que cela ne marche pas quoi... • Tu fais de la course, ou des choses comme ça, ils font des binômes où il y en a qui fait des croix dans un truc... Enfin, si c'est ça le coaching, cela ne m'intéresse pas ! • Je veux dire, je préfère les faire travailler tous en même temps 	<p><i>peu, t'observes au badminton : qu'est-ce qu'ils font bien de pas bien ou de pas bien, tu donnes des conseils... ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais de prendre une fiche, dire : « voilà, toi tu vas être coach » tout ça... Des fois ils ont un peu de mal... • Ils ont besoin de pratiquer, avoir un gros volume de pratique. Ils n'ont jamais que 2h par semaine quoi ! Donc le temps de pratique, tu es obligé d'y penser parce qu'ils aiment ça !
<p>Comment fais-tu pour t'assurer qu'ils fassent bien ce que tu leur as demandé ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes écrites sur la petite fiche avec les routines par exemple, sur des choses qu'ils ont vécues et qu'ils vont retrouver. • (...) toujours en restant sur du basique : un support écrit connu, avec ses routines. • Tu "sacrifies" un peu le meilleur des deux sur une première partie, mais ce n'est pas gênant car cela fait partie des apprentissages aussi. Il est sur autre chose. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si ton cours est bien maîtrisé, quand ils sont par deux, ils font le boulot que tu as demandé, en général, quand ils ne sont pas loin. Tu en auras toujours un ou deux qui feront autre chose, surtout en SEP. • Quelque part, si tu veux être disponible pour pouvoir corriger ou pour faire autre chose, il faut qu'à un moment, ils soient en autonomie, par deux... 	<p>Comment constituer les binômes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je pense que c'est plus difficile d'imposer des binômes de niveaux, en SEP, avec ces élèves-là. • Plus souvent, qu'en Section Générale, je crois que je les laisse en groupes affinitaires. De toute façon, il y a des grosses inimités dans les classes, donc tu ne peux pas faire des groupes n'importe comment. 	<p>Comment tu gères les relations des élèves entre eux ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est assez difficile parce que quand ils font des équipes, la première chose qu'on a avec des classes difficiles c'est que tu as le leader, celui qui est bon en foot, il prend ses quatre copains qui jouent bien, et il s'en fout du reste... Donc tu dis : « on va prendre les 3 meilleurs, faire des équipes équilibrées... » ; voilà, c'est notre métier, on essaye de faire ça. • Après, dans l'équipe, c'est sûr que tu as souvent un leader qui décide un petit peu, et du coup t'as des conflits, tu en as qui sortent du jeu parce que soit on ne leur ne fait pas de passe, soit parce que ça les saoule...
<p>Et ils vivent bien le rôle de coach ? Tu sens qu'ils s'investissent ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toujours pareil, il ne faut pas que cela dure trop longtemps. À mon avis, la situation ne doit pas durer plus de 5 minutes. • Et puis, tu peux varier les "sparring partner" ! 			<p>« on va prendre les 3 meilleurs, faire des équipes équilibrées... » ; voilà, c'est notre métier, on essaye de faire ça.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Après, dans l'équipe, c'est sûr que tu as souvent un leader qui décide un petit peu, et du coup t'as des conflits, tu en as qui sortent du jeu parce que soit on ne leur ne fait pas de passe, soit parce que ça les saoule... • Une classe où tu as deux équipes de garçons, il y a un bon dans chaque, et lui tu dis : « voilà toi, lui il est bon, tous les deux vous défendez l'un sur l'autre », ça les occupe un peu et pendant ce temps-là, les autres respirent un petit peu. • Comme ça, [l'élève agité], ça le responsabilise.
<p>Est-ce que cela a une répercussion sur le nombre de rappels à l'ordre à effectuer ? Sur ta gestion de la classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À partir du moment où tu les responsabilises... Ce sont des adolescents qui sont souvent en échec scolaire depuis longtemps, donc en les mettant en situation de personnes ressources, cela donne parfois des choses très intéressantes. • Quand tu fais le changement de partenaire, tu peux rester sur le plan affinitaire dans un premier temps : le coach choisit son élève. <ul style="list-style-type: none"> • La classe, c'est une petite société où chacun a son rôle. <p>Une fille et un garçon :</p> <p>À partir du moment où le prétexte était là, cela peut être intéressant d'essayer ! Mais pas d'emblée ! Et ne surtout pas imposer...</p> • Il ne faut pas non plus multiplier les partenaires, mais après un certain temps, quand tu commences à connaître tes élèves, tu vois avec qui tu peux essayer de faire tourner tes binômes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cela dépend de ce que tu as su mettre en place comme ambiance de travail. • Il ne faut pas toujours responsabiliser le prof : parfois, la classe est difficile, et dès que tu les mets en autonomie, c'est le bordel. • Tu vas passer derrière un prof qui les a formatés d'une certaine façon, tu les retrouves l'année suivante, parfois tu auras une classe géniale ; parfois une classe où tu sens que derrière, ça n'a pas été tenu ! • Donc avant de faire ton travail, tu dois d'abord reformater la classe pour la mettre en capacité de travailler. • Si elle n'est pas en capacité de travailler, le travail par deux : laisse tomber ! Tu vas t'apercevoir qu'ils vont faire n'importe quoi. • Un exercice pédagogique, en SEP, parfois, il va passer avec toutes tes classes (et même avec certaines classes de SEP), mais avec cette classe-là : il ne passe pas. C'est là que tu vois ta capacité à t'adapter : « stop ! On 	<p>Des "astuces" pour gérer ces classes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire respecter mon cadre, mais c'est aussi de leur faire respecter les règles de vie qu'ils auront plus tard ! • Je pense aussi que dans mon boulot de prof, en tout cas à la SEP, on a aussi un devoir de les préparer à la vie dans la société. • Bon, même si c'est fatiguant, même si tu as l'impression que cela ne sert à rien, en tant que prof, je pense que c'est important de les engueuler à chaque fois. Et peut-être qu'au fur et à mesure, à long terme, il progressent ces gamins-là ! • Je veux dire, les progrès en termes physiques, ils sont lents et on s'en plaint ; en termes de comportements je crois qu'ils sont encore plus lents et on arrive encore moins à les identifier... Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas travailler dessus. 	<p>Anecdote sur une gestion de conflit dans le cadre d'une rencontre UNSS en futsal :</p> <ul style="list-style-type: none"> • C'est vrai que c'est plutôt en sport-co qu'on a eu des conflits. On a eu futsal en UNSS l'année dernière, on les a emmenés, et on a arrêté le match. C'était contre un autre lycée, voilà, un croche-pied et ça part en baston ! On a discuté avec le gars, on l'a sorti, je lui dis : « tu vois, bon, il ne faut pas que tu te comportes comme ça... » L'autre de l'équipe

	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut toujours donner l'impression que tu ne leur imposes pas, mais en même temps il faut un cadre... Si tu les braques c'est mort. Si tu les contrains pas non plus un minimum, c'est mort aussi... Il faut donc les mettre en mouvement ! 	<p><i>arrête : ça ne marche pas. On recarde et on réessaye peut-être, et sinon on abandonne. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • À mon avis, l'adaptation, c'est une des règles de toute la profession. 		<p>est venu s'excuser, donc tu crois que t'as gagné. Mais après mon élève va vers l'autre, et lui dit : « à la sortie, t'es mort ! ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • En fait, la leçon c'est que tu n'as jamais gagné quoi, il faut toujours remettre l'ouvrage, ce n'est pas facile !
<p>Quels sont pour toi les avantages à enseigner auprès des élèves de SEP ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quand ça fonctionne, tu prends plaisir ! Par exemple, j'ai une élève avec qui cette année, ça a été refus, ça a été bagarre, ça a été absentéisme... Et puis, avant le Covid : inscription à l'AS musculation... Parfois, tu as des petits bonheurs comme ça ! Tu peux les avoir aussi avec les élèves du Général, mais là c'est différent. • Quand tu as leur confiance, après, tu as des relations un peu plus authentiques qu'avec les autres élèves. C'est plus direct, tu peux parfois rentrer un peu plus dedans quand tu as cette relation de confiance... En même temps, quand ils ont quelque chose à te dire, ils ne te le diront pas toujours avec la forme, mais ce ne sera pas des faux-semblant comme on peut l'avoir avec des élèves un peu stratèges dans d'autres classes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu as l'impression d'être beaucoup plus utile avec ce type de gamins qu'avec les autres. • Tu sens beaucoup plus ce que tu leur apportes, et tu perçois beaucoup plus de modifications de comportements. • Tu es plus content, tu es plus satisfait de ce que tu leur apportes. Quand tu as réussi à mettre un élève en confiance, tu te dis « voilà, là, j'ai fait quelque chose de bien ». • Pour certains, ils vont te le renvoyer. Ils te le renvoient. Ils te disent merci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moi, je me sens presque plus utile à la SEP... Je me sens moins utile en termes de savoir moteurs, que d'utilité par rapport à la société. Je trouve que je mérite plus mon salaire quand je suis à la SEP. Oui, cela a plus de sens, on est plus utile... • Le côté affectif aussi. Finalement, quelque part, ils sont attachés à toi. En tout cas, ils ne sont pas indifférents ! Ils sont beaucoup plus demandeurs de relations sociales... • La SEP, c'est une équipe éducative qui est plus réduite, et tu as plus de relations avec tes collègues de la SEP, qu'avec tes collègues du Général. (...) Les collègues de la SEP accordent peut-être plus d'importance au rôle du prof d'EPS, je pense... • Tu as des relations, qui sont quand même extra professionnelles, qui sortent de l'EPS quand tu vas les voir en stage. Parfois, tu as des élèves complètement déviants en EPS, qui en stage sont excellents quoi, qui trouvent leur voie, et inversement ! 	<ul style="list-style-type: none"> • Points positifs, je dirais qu'ils ont plus besoin de toi, donc ça tu le sens. • Quand tu réussis un bon cours, tu as encore plus de satisfactions, parce que c'est plus dur, donc c'est un peu le challenge ! • En établissement très difficile, c'est peut-être les meilleurs souvenirs de classe aussi ! Quand ça se passe bien, ou quand tu as une équipe UNSS et que tu fais les championnats académiques avec des gamins où une fois qu'ils sont sur le terrain tu sais que tu as gagné ! Bon, il faut déjà qu'ils soient à l'heure... • Ils sont hyper attachants, mais en même temps fatigués... • Tu te dis que finalement, tu les as respectés quoi, et qu'ils s'en souviennent ; que tu as été humain tout en exigeant...
<p>Quels sont pour toi les inconvénients à enseigner auprès des élèves de SEP ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des séances qui vont être plus fatigantes, plus contraignantes, en termes d'attention. • Moi, je suis sur mes gardes tout le temps ! <ul style="list-style-type: none"> • Sur la phase d'appel, d'accueil et d'accompagnement au vestiaire, il y a toute une prise de température qui est, à mon avis, essentielle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le côté dur, c'est la fatigue. Tu mérites deux fois plus ton salaire avec ces classes-là. • Tu es obligé de savoir où ils sont... Si ça se trouve, ils se sont barrés, etc. • Tu fermes tous les vestiaires à clés et tu comptes ton matériel au début et à la fin : il te manque un ballon parce qu'ils l'ont balancé par-dessus la haie et ils savent qu'ils vont le récupérer à 5h ! 	<ul style="list-style-type: none"> • L'inconvénient, c'est que moralement parfois, c'est démoralisant... • 2 heures de SEP, ce n'est pas 2 heures de Terminales S ! (...) Et quand tu as un groupe de 30, ce n'est pas cool ! 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est beaucoup plus fatiguant... Quand tu sors de cours, tu es quand même un peu épuisé... Si tu as 4h avec des classes comme ça... Et un volume sonore important ! • Les conflits, je crois que c'est la chose la plus dure dans le métier... Quand vraiment t'es mal, parce que ça va exploser et que tu ne sais pas trop quoi faire (on ne sait jamais trop quoi faire), ce n'est pas facile. Des fois, tu y penses après, et ça c'est dur...
<p>Tes plus grandes satisfactions ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Leur donner envie de pratiquer ! • Quand je participais beaucoup plus, c'était sympa aussi ! Tu as des mômes, quand tu pratiques avec eux, en début de carrière, ils te renvoient l'ascenseur. Ils se donnent, ils se donnent des fois même trop ! T'en as après, ils sont à bloc ! • Si tu donnes avec eux, ils renvoient. (...) Il ne faut donc pas avoir peur de t'investir tout 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tu veux raisonner en termes de "bien pour la société", tu te dis : « Mon boulot, là, il est utile pour la société puisque ce gamin-là, il aura compris "ça" ». <i>Ce ne sera plus un mec qui va jeter ses papiers par terre, cracher dans le gymnase, frapper le mec parce que l'autre a marqué un but, se bagarrer... »</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce qui me fait le plus plaisir, clairement, c'est quand je revois des élèves hyper chiants, avec qui j'ai eu des grosses difficultés, mais je parle avec, et ils me disent : « ah bah c'était bien l'EPS ! » ou « on a été chiants, vous étiez sévère mais vous aviez raison ! » • Ça me fait vraiment plaisir de voir un gamin, qui était dans une galère pas possible 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les classes vraiment super difficiles, où par exemple on faisait de la course sur un square, parfois je commençais et j'étais tout seul : ils étaient tous partis ! Alors déjà, quand tu réussis à tenir le cours et qu'il n'y a pas de bagarres, t'es content ! • Tu as des retours ! Quand tu les croises après, par exemple dans des villes difficiles, tu te dis : « je vais me faire lyncher ! » et

	<p>en gardant le contrôle de ta classe, et c'est la difficulté ! Si tu pratiques avec eux, tu n'es pas dans le contrôle et forcément, certains en profitent. Il faut donc voir comment cela peut s'organiser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tu vois beaucoup plus de choses utiles, et cela a un côté gratifiant. 	<p>au lycée et tu vois qu'il a réussi dans sa vie personnelle et professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je te dis, ce n'est pas toujours positif, mais il y a du positif ! 	<p>après tu vas au marché, tu les croises et ils te disent bonjour... Ou que les anciens, après, te disent : « <i>ah m'sieur, on était durs, mais c'était des bons souvenirs</i> », ça fait plaisir !</p>
<p>As-tu quelque chose qui te paraît important, que tu aimerais dire et qui n'a pas été évoqué ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La programmation, pour moi, c'est essentiel. • Je pense que stratégiquement, dans une programmation EPS, il ne faut pas démarrer sur une activité qui mette mal à l'aise les élèves ou qui va créer des conflits. Je prends un exemple très clair : la natation. Quand tu démarres avec un cycle de natation avec des 2^{ndes}, tu as parfois deux tiers de la classe qui est absent ! Donc, plutôt que de démarrer l'année avec la natation (parce que l'idée que c'est dans ces populations-là qu'il y a le plus grand nombre de non-nageurs parce qu'ils ont esquivé [la natation] jusqu'à présent se défend, si on peut leur proposer pourquoi pas), il vaut mieux peut-être dans un premier temps partir sur une activité qui leur parle. Comme ça, tu pourras sur le plan affectif, justement, créer ta relation, les mettre en mouvement, et ensuite tu essayes de négocier leur présence dans une activité qui les met mal à l'aise. • Je sens quand même que la programmation est vraiment à réfléchir avec des Pro, par rapport au Général. Ça ne veut pas dire qu'il faut faire que football non plus... <ul style="list-style-type: none"> • Il faudrait aussi éventuellement des alignements de classes pour pouvoir éventuellement "dé-mixer" ou offrir un choix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour mesurer le progrès en SEP, ce n'est pas sur la performance parce qu'ils sont parfois aussi performants que les autres... C'est sur l'attitude, mais comment veux-tu mesurer l'attitude ? • Toi, tu le sais comme prof : le mec il ne se bagarre plus quand il arrive dans le vestiaire, tu as déjà fait quelque chose d'intéressant... Mais pour mesurer cela... • Si on t'impose non seulement le profil des gamins qui est dur, mais en plus une activité que tu ne maîtrises pas... On t'envoie dans le mur, on t'envoie à la mine ! <ul style="list-style-type: none"> • Tu verras, feras des choses qui ne seront pas forcément orthodoxes à Créteil. Mais tu es un jeune prof, tu vas essayer d'abord. Et de temps en temps, tu vas te dire : « <i>oh là, j'ai fait une gamelle !</i> ». • Avec certaines classes parfois, tu fais cycle de foot, parce que si t'essayes autre chose, tu vas t'épuiser et tu ne vas pas réussir. <ul style="list-style-type: none"> • Rentre par ce qu'ils aiment, modifie le programme et à un moment tu peux te justifier ! Tu dis : « <i>écoutez, vous essayez de faire musculation où il y en a deux qui se sont mis la barre sur les dents. Je ne veux pas d'accidents : donc d'abord on apprend à se comporter, et je vais cadrer...</i> » • Je ne me rappelle pas l'avoir fait, mais je me rappelle parfois avoir convenu d'un programme "adapté", parce que c'était nécessaire. Et là, tu aurais l'inspecteur à cette époque, il aurait compris, parce qu'on avait moins de contraintes de programmes. C'était beaucoup plus souple. <ul style="list-style-type: none"> • Par contre, tout ce que je t'ai dit là, tu vas l'expérimenter, dans les années qui arrivent, avec ces gamins de ZEP... • Normalement, ce que je t'ai dit, derrière il y a des années de métier, donc tu vas le voir... 	<p>La SEP, on a trop tendance à être négatif, à trouver que ce sont des gamins qui n'ont pas d'avenir etc. ; et souvent on se trompe ! On se trompe complètement parce que ce sont des gamins qui sont plus directs, plus <i>cash</i>. Mais il y a des métiers où cette attitude-là est vachement valorisée : dans le commerce par exemple !</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'absentéisme, notamment en natation : tu as des élèves qui sont absents, donc on m'a demandé de changer d'activité. Et ça, pourquoi on dit « <i>en Général, on apprend à nager c'est important</i> », et à la SEP, on dit « <i>les élèves ont tendance à être absentéistes, on laisse tomber</i> » ? • C'est un fait qu'en natation, souvent, on a moins d'élèves que dans des cours normaux. Mais, d'abord, les élèves qui ne viennent pas à la natation, il y en a une partie qui sont aussi les élèves qui sont sur le bord du terrain et qui ne font rien en EPS. Il y a de cela... • On ne doit pas abandonner les valeurs de la République sous prétexte qu'on n'y arrive pas bien, ou qu'il y a un peu d'absentéisme ! • Je trouve qu'à la SEP, le prof est plus tout seul à lutter pour certaines valeurs qui ont tendance à être abandonnées. Et pour moi, c'est super important ! • Je pense qu'avoir des bonnes conditions de sécurité et de travail, c'est important ! 	<ul style="list-style-type: none"> • Après tu te bats, des fois, c'est dur ! Mais en fait, ces élèves ne sont pas idiots, ils te le rendent bien. Ils ont de l'énergie quoi ! Tu te rends compte... Tu te dis que c'est un peu dommage, que tous ces gamins, avec l'énergie qu'ils ont, qu'ils se fassent "casser" parce qu'ils ne sont pas bons dans plein de matières... Et qu'à la maison, on sait comment c'est... Ce n'est pas évident ! • Ils sont hyper sensibles, donc hyper fins à nos attitudes, même de visage... Ils aiment bien quand t'as de l'humour ! Tu vois, des choses qui peuvent sembler annexes à l'EPS. Si tu arrives en te dégoupillant, même par l'humour, tu rigoles, tu fais une blague... <ul style="list-style-type: none"> • Après ce qui est difficile, c'est qu'il faut remettre la barrière, de te dire : « <i>je suis quand même l'autorité !</i> ». Moi, quand je débuteais comme toi, on ne sait jamais trop, t'as envie d'envie d'être sympa avec eux, pour qu'ils aient une bonne relation... Mais à chaque fois tu joues avec cette barrière ! • À un moment donné, il te tape sur l'épaule, comme si t'étais un copain. Tu te dis : « <i>qu'est-ce que je fais ?</i> », et après tu te dis : « <i>c'est pas grave, il m'a touché l'épaule...</i> » Donc tu lui dis : « <i>tu vois, je suis prof...</i> ». Tu peux lui dire simplement, ils le comprennent très bien. <ul style="list-style-type: none"> • C'est ça qui est dur. On navigue tout le temps un peu entre les deux. Ce n'est pas facile mais enrichissant ! • Je pense donc qu'il ne faut pas y aller à reculons, par ce que déjà, ils le ressentent. Après tu restes sur des trucs simples : moi j'étais content quand il n'y avait pas de bagarre, quand ils avaient bougé... Et tu leur dis dans ton bilan, des choses simples : « <i>je suis content de vous, vous avez bougé...</i> » Tu vois, des choses claires et simples : ne pas les embêter avec des choses trop compliquées.

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second degré

Parcours : Éducation Physique et Sportive

Titre du mémoire : Influences des interactions sociales sur la construction de compétences en EPS au sein de l'enseignement professionnel

Auteur : Maxence Schlafflé

Résumé : Les recherches en psychologie sociale du développement montrent que les interactions sociales peuvent favoriser les apprentissages d'individus qui interagissent dans le but d'apprendre.

C'est pourquoi nous proposons de porter notre réflexion sur les expériences professionnelles d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive en enseignement professionnel afin d'analyser la manière dont les interactions sociales peuvent influencer les apprentissages de leurs élèves.

Notre première conclusion montre que les enseignants d'EPS tendent à prioriser l'émergence d'interactions sociales entre élèves au sein de groupements affinitaires de manière à faciliter leur engagement et leur mise en activité dans les situations d'apprentissage.

En deuxième lieu, nous concluons que les enseignants d'EPS utilisent différents outils en les plaçant au cœur des interactions sociales avec leur élèves. L'objectif est alors de s'appuyer sur ces outils pour guider ces interactions vers des visées éducatives.

Enfin, notre troisième conclusion met en évidence la nécessité pour l'enseignant d'EPS de dynamiser de manière permanente les interactions sociales au sein du groupe classe afin que les élèves puissent s'approprier les règles du travail scolaire menant à la construction de compétences.

Mots clés : interactions sociales, apprentissages, compétences, éducation physique, enseignement professionnel.

Summary : Thanks to the research in developmental psychology, we know that social interactions can foster the learning process of persons who interact in order to learn.

The aim of this study lays on the professional experiences of Physical Education teachers in vocational schools in order to go into the way that social interactions can have effects on the students' learning in depth.

In vocational schools, the first conclusion shows that PE teachers seem to promote social interactions between students within affinities groups so as to facilitate their engagement and their activity in the learning situations.

The second conclusion concerns the use of different kinds of tools. Indeed, PE teachers use different tools to encourage social interactions during their lessons. The objective is to rely on these tools to guide these interactions towards educational aims.

Finally, the third conclusion highlights the requirement for PE teachers to galvanize permanently the social interactions within the class group so that the students can appropriate the rules of schoolwork, leading to skills building.

Key words : social interactions, learning, skills, physical education, vocational schools.