



HAL
open science

Le leader, une ressource pour le professeur en éducation physique et sportive

Paul Hamon, Killian Malherbe

► **To cite this version:**

Paul Hamon, Killian Malherbe. Le leader, une ressource pour le professeur en éducation physique et sportive. Education. 2024. dumas-04673378

HAL Id: dumas-04673378

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04673378v1>

Submitted on 23 Aug 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Parcours : Ethnographie

**Le leader, une ressource pour le professeur en éducation
physique et sportive**

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

soutenu par

Killian Malherbe et Paul Hamon

le 27 mai 2024

en présence de la commission de soutenance composée de :

Philippe Tanguy, directeur de mémoire

Ludivine Balland, membre de la commission

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier notre directeur de recherche, Monsieur Tanguy PHILIPPE, pour son soutien constant et son engagement dans nos recherches. Il a su nous orienter de manière appropriée en tenant compte de nos besoins et en nous guidant au mieux pour nous rassurer. Toujours disponible pour répondre à nos questions, relire nos travaux et dissiper nos doutes, nous avons bénéficié d'un accompagnement des plus favorables.

Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans l'autorisation des professeurs de l'Unité de Formation et de Recherche des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de Nantes, Monsieur A et Monsieur B, qui nous ont accueillis à bras ouverts pour nous permettre d'effectuer nos recherches et nos observations tout en répondant à nos questions. Nous remercions leurs implications et leur engagement lors des cours observés.

Un grand merci à nos maîtres d'accueil temporaire pour leur accompagnement durant nos stages. Attentives à nos demandes et besoins, elles ont pris le temps de nous éclairer et de nous consacrer des moments précieux pour nous aider dans nos recherches.

Nous adressons des remerciements particuliers à nos parents et conjoints, Sylvie et Mickaël, Armelle et Ghislain, et à Amandine, qui ont su nous soutenir, nous rassurer, et nous accompagner tout au long de ce projet, notamment à travers leurs relectures et leurs conseils.

Nous exprimons également notre gratitude à nos collègues du séminaire de recherche pour les échanges enrichissants sur notre sujet. Leurs contributions et conseils ont été essentiels à la réalisation de ce mémoire.

Vous avez su enrichir notre mémoire, c'est pourquoi nous vous adressons nos plus sincères remerciements.

Introduction.....	5
Chapitre 1. Connaissances sur le sujet du leader, les différents types qui existent et leurs avantages et inconvénients.....	11
1.1 Définition du leadership.....	11
1.1.2 La distinction leader-manager.....	12
1.2 Leadership et traits de personnalité.....	13
1.3 Le leadership, un rôle particulier.....	14
1.3.1 Notions constitutives du rôle.....	15
1.4 Modèles fondamentaux du leadership.....	17
Chapitre 2. Méthodologie du travail de recherche.....	20
2.1 Introduction dans les terrains de recherches.....	20
2.2 Les méthodes d'observations.....	21
2.3 Les différents outils utilisés pour récolter nos données.....	21
2.3.1 Les questionnaires écrit destinés aux élèves.....	21
2.3.2 Le guide d'entretien.....	24
2.3.3 Le cadre d'analyse pour les observations à l'université.....	25
2.3.3.1 L'observation comme démarche fondamentale.....	25
2.4 Définir qui observer à l'université.....	27
Chapitre 3. Définition des terrains de recherche.....	29
3.1 Deux terrains de recherches en stage.....	29
3.1.1 Le terrain de recherche en CM1/CM2.....	30
3.1.2 Le terrain de recherche en CE1.....	32
3.2 Deux terrains de recherche à l'université.....	34
3.2.1 Le terrain de recherche en volley-ball.....	34
3.2.2 Le terrain de recherche en ultimate.....	35
Chapitre 4. Résultats et analyses.....	37
4.1 La classe de CE1.....	37
4.1.1 Exploitation des questionnaires écrits.....	37
4.1.2 Observations informelles.....	38
4.2 La classe de CM1/CM2.....	39
4.2.1 Exploitation des questionnaires écrits	39
4.2.1.1 Analyses des deux sociogrammes.....	40
4.2.2 Observation informelle en activité collective de ballon.....	40
4.2.2.1 Analyses de la première séance.....	41
4.2.2.2 Analyses de la deuxième séance.....	42
4.2.3 Observation informelle de la classe dehors.....	42
4.2.3.1 Analyses.....	43
4.2.4 Entretien semi-directif de la MAT.....	44
4.2.4.1 Analyses.....	47
4.3 Les classes universitaires.....	48

4.3.1	Confirmation de nos premières observations.....	48
4.3.1.1	Analyse des TP 6 et 7.....	49
4.3.2	Résultat de l'observation par le filtre du cadre d'analyse.....	50
4.3.2.1	Analyse des données recueillies avec le cadre d'analyse.....	52
4.3.3	Résultats croisée des profils de leader.....	52
4.3.3.1	Analyse des deux profils de leader.....	53
4.4	Analyse globale de l'ensemble des données.....	55
4.4.1	L'âge, une donnée à prendre en compte.....	55
4.4.2	Le statut de leader en classe.....	56
4.4.3	Deux grands types d'interventions.....	57
4.4.3.1	Les interventions comportementales.....	58
4.4.3.2	Les interventions de soutien aux apprentissages.....	59
	Discussion.....	62
	Conclusion.....	64
	Bibliographie.....	68
	Annexe.....	70
	Annexe 1.....	71
	Annexe 2.....	72
	Annexe 3.....	80
	Annexe 4.....	81
	Annexe 4.1.....	81
	Annexe 4.2.....	82
	Annexe 4.3.....	83
	Annexe 4.4.....	84
	Annexe 4.5.....	85
	Annexe 4.6.....	86
	Annexe 4.7.....	87
	Annexe 4.8.....	88

Introduction

En explorant le tissu social particulier émergeant lors des cours d'EPS (éducation physique et sportive), ce mémoire ethnographique s'intéresse au phénomène des leaders, phénomène inhérent à la discipline, qui est le cœur d'observations, de questionnements et de discussions. Cette étude offre aux enseignants une nouvelle perspective sur la manière dont ils peuvent tirer parti, en EPS, de ces figures influentes que sont les leaders. Entre analyse des dynamiques interpersonnelles, des stratégies pédagogiques et de l'impact des meneurs sur le climat de classe, ce mémoire a pour ambition d'apporter des clés afin d'exploiter pleinement le potentiel des leaders en EPS en tant que ressource précieuse au développement professionnel de l'enseignant et à l'apprentissage de tous, et non en tant qu'obstacle à ces derniers.

D'abord une question relationnelle, la problématique du meneur s'attache notamment aux différents types d'interaction, notion centrale dans notre discipline scolaire cible. En effet, l'éducation physique et sportive, en constante évolution, ne se contente pas d'enseigner des techniques sportives, elle sert aussi de catalyseur pour des relations interpersonnelles riches et complexes. Ainsi, ces relations peuvent construire un climat agréable et propice aux apprentissages ou au contraire désagréable et infertile. Ces dynamiques influencent l'expérience individuelle des élèves mais aussi l'efficacité de l'enseignement et la cohésion de groupe. Ces liens entre élèves, leaders et professeurs sont les fils invisibles de l'apprentissage qui tissent la trame souvent négligée du contexte éducatif. Le terme leader que nous utilisons ici, pouvant être traduit par meneur, a longtemps été associé à des contextes extrascolaires comme le milieu du sport compétitif ou celui du travail. Cependant, dans le cadre de l'EPS, soutenue et encouragée à se développer davantage, cette notion prend une toute nouvelle dimension. À la différence d'un tuteur, choisi par l'enseignant souvent de par ses résultats afin de prodiguer conseils et aide, le leader émerge certes par ses performances athlétiques mais aussi par sa capacité à influencer un groupe, à instaurer une atmosphère particulière dans la classe et à agir comme médiateur entre ses pairs et l'enseignant selon son style de leadership (Weber, 1921 cf. infra). La prise

en compte de ces deux facteurs : dynamiques interpersonnels et leaders, est donc essentielle à toute stratégie pédagogique. Propre à chaque enseignant et existante sous une multitude de formes, la stratégie pédagogique se réfère à un ensemble de méthodes, d'approches et de plans organisés, mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement. En englobant les choix et les actions planifiées par les enseignants pour faciliter l'acquisition des connaissances au regard des compétences et des attitudes des apprenants, elles peuvent, sinon doivent, varier en fonction des objectifs d'apprentissage et en fonction du contexte de classe.

Au cours de notre licence en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) notre première expérience avec les sciences sociales a suscité en nous un vif intérêt pour ces approches. Lorsque l'occasion de sélectionner un sujet de séminaire s'est présentée, le champ de l'ethnographie a immédiatement capté notre enthousiasme. En tant que futurs enseignants, nous avons perçu l'ethnographie comme une discipline transversale riche qui pourrait éclairer notre compréhension des dynamiques sociales notamment dans le contexte de l'éducation physique et sportive (EPS). En effet, elle permet de déployer une diversité de méthodes comme l'observation participante et les entretiens semi-directifs, facilitant l'accès au terrain de recherche ainsi qu'aux représentations culturelles des individus observés. Notre choix a donc naturellement convergé vers cette discipline. De plus, lors de notre première année de licence, nous avons été introduits brièvement à la thématique des leaders en psychologie sociale. Cependant, cette première incursion s'est révélée superficielle, laissant un grand nombre de questions en suspens. Aussi, nous avons déjà été confrontés aux défis du leadership et aux interactions sociales au sein de contexte associatif de par nos expériences de joueurs, d'entraîneur et de coach bénévoles. De plus, nous anticipons que ces défis se présenteront à nouveau dans la gestion de nos futures classes en tant qu'enseignants. En choisissant d'explorer ce thème, nous aspirons à approfondir notre compréhension des dynamiques sociales, des relations de pouvoir et des schémas de leadership au sein de cet environnement éducatif particulier. En somme, ce mémoire d'ethnographie représente une opportunité d'approfondir notre compréhension des interactions sociales dans le domaine de l'éducation physique et sportive pour en tirer parti et développer nos compétences professionnelles. Ainsi, au

cœur de cette exploration ethnographique se dessine une problématique complexe mais cruciale : Comment les élèves leaders en éducation physique et sportive (EPS) peuvent-ils être une ressource pour les enseignants, et quelles stratégies pédagogiques peuvent être déployées pour tirer profit de leur engagement et de leur influence positive au sein de la classe ? En envisageant cette dynamique, nous nous confrontons également aux défis inhérents à la gestion du leadership au sein du groupe d'élèves.

Le leadership des élèves en EPS est une composante complexe et dynamique du processus éducatif. La définition de ce concept dans le contexte de l'EPS repose sur l'idée que les élèves peuvent assumer des rôles de responsabilité et d'influence au sein de leur groupe de pairs, contribuant ainsi à la création d'un environnement collaboratif et engageant. Le leadership des élèves dans ce cadre peut se manifester à travers diverses formes comme la promotion de valeurs positives liées à la santé et à la condition physique, l'encouragement à la performance ou encore la fédération d'un groupe. L'étude du style d'influence des élèves en EPS nécessite une compréhension approfondie des normes sociales spécifiques à cet environnement éducatif. Les attentes liées aux résultats, les dynamiques de groupe lors des activités sportives, et les interactions sociales au sein de la classe sont autant de facteurs qui influencent la manière dont émerge et s'exerce le style de leadership des élèves.

La théorie transformationnelle du leadership (Bass et Avolio, 1994), s'avère particulièrement pertinente dans le contexte de l'activité physique à l'école. Elle met en avant la capacité d'un leader à inspirer et à motiver les autres élèves vers un changement positif. Appliquée à l'EPS, cette théorie suggère que les élèves meneurs peuvent influencer leurs pairs à s'engager davantage dans les activités physiques en cultivant une vision positive de la santé, du bien-être et de la collaboration.

Une seconde théorie, celle du leadership situationnel, (Hersey et Blanchard, 1969) offre un autre angle d'approche. Elle souligne que le style de leadership doit s'adapter en fonction des besoins et des compétences du groupe. Dans le contexte de l'EPS, cela incite à se questionner sur la manière dont les élèves leaders

ajustent leurs stratégies en fonction des capacités physiques variées de leurs pairs et des différentes situations rencontrées en classe d'EPS.

Ces théories complémentaires enrichissent notre cadre conceptuel en offrant des perspectives variées sur le leadership des élèves en EPS. De plus, le choix d'intégrer des approches ethnographiques à notre cadre théorique permet une exploration holistique, globale, du leadership des élèves en EPS. En considérant les dimensions culturelles, sociales et physiques de cet environnement éducatif, nous cherchons à comprendre comment les élèves meneurs naviguent à travers ces influences pour façonner leur style de leader au sein de la classe d'EPS. Ce cadre théorique offre une base solide pour comprendre le leadership des élèves en EPS en combinant des concepts émanant de théories du leadership, mis en relation avec une approche ethnographique et permettant une contextualisation systématique de nos observations.

La première étape de notre méthodologie a impliqué une observation participante de nos deux classes de stage respectives en éducation physique et sportive. Cette approche nous a permis de nous immerger dans l'environnement éducatif, d'observer les interactions sociales et de faire partie de certaines d'entre elles, les comportements des élèves, ainsi que les dynamiques de groupe pendant les cours d'EPS. Notre participation directe a favorisé une compréhension approfondie de la vie quotidienne dans les classes, jetant ainsi les bases pour une exploration plus approfondie du leadership des élèves.

Afin de compléter notre observation participante, nous avons conçu un questionnaire simple comprenant une dizaine de questions d'ordre social. Cette enquête auprès des élèves visait à recueillir des données sur le schéma social de la classe, et les affinités de chacun au regard de plusieurs catégories d'activités. Les réponses ont été utilisées pour élaborer des sociogrammes, des outils visuels qui ont facilité la représentation graphique des liens sociaux et des dynamiques relationnelles au sein de nos classes de stages. Ainsi nous avons pu déceler les différents leaders de nos classes ce qui nous a permis de concentrer nos observations sur les élèves dont les prénoms ont été le plus renseignés.

Une dimension complémentaire de notre méthodologie a été l'entretien semi-directif avec une des maîtresses d'accueil temporaire (M.A.T). Cet entretien nous a permis d'obtenir un aperçu d'un point de vue des professionnels de l'enseignement sur le thème du leadership des élèves en EPS. Les perspectives des M.A.T ont été une source d'information précieuse pour éclairer notre compréhension des attentes institutionnelles, des défis rencontrés par les enseignants, et des caractéristiques perçues chez les élèves leaders.

Dans le but d'élargir notre compréhension des dynamiques interpersonnelles en EPS, nous avons aussi assisté à des cours d'activités collectives de ballon au sein de la filière STAPS.

L'utilisation de méthodes diverses, allant de l'observation active à l'enquête auprès des élèves et des enseignants, renforce la rigueur de notre démarche ethnographique. Cette approche multi-méthodologique nous offre la possibilité de saisir les nuances du leadership des élèves en EPS sous différents angles, contribuant ainsi à une analyse holistique de notre sujet de recherche.

Ce mémoire d'ethnographie s'articulera autour de plusieurs volets, chacun contribuant à une compréhension approfondie du rôle des élèves leaders en éducation physique et sportive (EPS) dans le contexte éducatif. La première partie constitue un examen complet des connaissances existantes sur ce sujet, établissant un lien entre les travaux antérieurs et nos propres questionnements. En analysant la littérature sur le sujet, nous contextualisons notre recherche dans le paysage scientifique actuel, mettant en évidence les aspects qui ont motivé notre démarche ethnographique.

Dans la deuxième section, nous nous pencherons sur notre démarche méthodologique, explicitant notre choix de terrain de recherche et énonçant le cadre méthodologique qui a guidé notre collecte de données. Cette section servira de point de départ pour la récolte de nos données, offrant une perspective claire sur la démarche que nous avons mise en place lors de l'exploration de ce sujet complexe.

La troisième partie s'attachera à la définition de nos différents terrains de recherches ainsi qu'à la manière dont nous y avons accédé. Nous décrirons en détail la méthodologie employée pour recueillir les données, mettant en lumière les défis rencontrés et les stratégies déployées pour obtenir des résultats significatifs et non biaisés. Cette section offrira un regard précis sur la manière dont notre investigation a été menée, enrichissant ainsi la validité et la fiabilité de nos résultats.

Enfin, la quatrième partie se consacre à l'analyse de ses résultats, explorant les implications concrètes de nos observations pour la compréhension des interactions sociales en EPS. Nous examinerons les enseignements tirés de notre étude, les liant à notre problématique initiale pour ouvrir des perspectives nouvelles sur la manière dont les enseignants peuvent collaborer efficacement avec les élèves leaders. En somme, chaque étape de ce mémoire contribuera à une réflexion approfondie sur les leaders en EPS, offrant des connaissances exploitables et des recommandations pratiques pour les professionnels de l'éducation.

Chapitre 1. Connaissances sur le sujet du leader, les différents types qui existent et leurs avantages et inconvénients.

Afin d'élargir nos connaissances sur le domaine du leadership, nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage «Théorie du leadership» de Jean - Michel Plane (2015). L'auteur s'est lui-même appuyé sur une variété de travaux d'auteurs et d'auteures que nous citerons par la suite. Nous présenterons ainsi les thématiques les plus pertinentes sur le leadership abordées par l'auteur. Au sein de cet ouvrage, la notion de leadership est explorée en abordant les traits de personnalité des individus et apporte des éclaircissements sur les termes pouvant rendre confuse cette notion. Deux types de leadership nous sont présentés : le leadership de droit et le leadership de fait. Le premier fait référence au lien de subordination entre un employé et son patron, sous l'autorité formelle du patron, l'employé peut se faire sanctionner ou récompenser. Le second est moins formel, l'influence du leader peut provenir de ses qualités ou de sa personnalité. Il exerce alors une influence sur le groupe de manière naturelle, que ce soit dû à ses compétences, son charisme ou son engagement dans l'activité. Le leadership de droit fait référence à notre définition du tuteur, exposée auparavant dans notre mémoire de recherche. De plus, celui-ci est propre au monde du travail, nous nous concentrerons donc uniquement sur le leadership de fait qui se base sur les caractéristiques intrinsèques des leaders.

1.1 Définition du leadership

Après avoir évoqué les deux formes du leadership, il est essentiel d'approfondir notre compréhension de cette notion en examinant diverses définitions pertinentes. Ces définitions offrent des perspectives enrichissantes qui éclairent les différents aspects de ce sujet. Tout d'abord, selon Meyer et al. (2004, p.3) « Le leader entraîne les autres par sa capacité d'attractivité et conduit une équipe vers la performance durable », House et al. (2004, p.3), quant à eux, définissent le leadership comme « la capacité d'un individu à influencer, à motiver, et à rendre les autres capables de contribuer à l'efficacité et au succès des organisations dont ils sont membres ». Ces premières expositions posent

les fondements du concept de leadership qui seront par la suite étayés. Ainsi Max Weber, grande figure de la sociologie compréhensive et des sciences humaines, a fourni d'importants apports aux théories du leadership. Deux concepts clé émergent de ces travaux : l'autorité et la légitimité. Weber (1921) propose donc trois nouveaux types de leadership : l'autorité à caractère rationnel, l'autorité traditionnelle et l'autorité à caractère charismatique. L'autorité à caractère rationnel concerne la forme dominante des temps modernes ou les textes confèrent à un individu une position de leadership. L'autorité traditionnelle est fondée sur le respect des traditions d'un groupe qui confère une position de leader et qui se transmet de génération en génération. Enfin, l'autorité à caractère charismatique a retenu notre attention, il s'agit d'une autorité basée sur les qualités personnelles de l'individu. La notion de charisme est donc encore une nouvelle fois l'essence même du leader et vient en éclairer son sens.

1.1.2 La distinction leader-manager

Il nous semblait également important d'explicitier la différence entre leader et manager et ce à travers la thèse de Warren. G Bennis. Dès le début de sa thèse, il expose une définition des leaders qui a particulièrement retenu notre attention : «Les leaders ne sont pas nés leaders mais le sont devenus, le plus souvent par eux-mêmes»(p27). Être leader n'est donc pas un statut naturel ou inné mais bien une conséquence de notre personnalité et des traits qui nous façonnent. L'auteur avance également l'idée que «ce qui différencie un leader d'un manager est aussi ce qui différencie ceux qui dominent leur environnement de ceux qui en sont dominés». La distinction leader – manager peut aussi être déclinée en opposant le manager qui administre et le leader qui innove. Nous pouvons ici faire le lien avec le tuteur qui, selon nous, dépend du professeur tout comme le manager dépend de son supérieur. En exposant sa volonté de mettre en place du tutorat, le professeur administre une modalité au tuteur. Si nous devons prendre du recul vis à vis de ces statuts, le manager aurait une vision de supervision à court terme tandis que le leader inspirerait la confiance et la fiabilité sur le long terme.

1.2 Leadership et traits de personnalité

Nous allons maintenant vous illustrer la notion de traits de personnalité exposée précédemment. Pour ce faire nous nous baserons sur les travaux de Kirkpatrick et Locke (1991) qui ont repéré six traits de caractères propres aux leaders. La première est l'honnêteté et l'intégrité qui sont des valeurs fondamentales avec une cohérence entre actes et paroles, l'individu ne se contente pas simplement de propos mais les met en pratique. Le leader paraît ainsi comme une personne de confiance qui tient ses engagements. Un autre trait de caractère essentiel est l'assurance qu'un individu possède, il est important d'être sûr de soi, impliqué et fort d'initiatives. Le dynamisme, ou l'énergie qui résulte du rôle, est également une facette importante du leader lié intimement au charisme. Même avec toutes ces caractéristiques, il est nécessaire que le leader ait le désir de diriger, ou que l'individu se situe dans une recherche de responsabilité et de pouvoir. L'intelligence, quant à elle, permet au leader de prendre les bonnes décisions au vu d'une situation, elle confère une valeur stratégique de l'information. Enfin, la dernière caractéristique est la compétence professionnelle, qui concerne l'expertise dans un domaine, un sport et une activité. Grâce à ces caractéristiques, il est désormais plus aisé de déterminer un leader de par ses traits de personnalité. De plus, selon la littérature sur le leadership, les leaders sont généralement associés à des traits d'extraversion plutôt que d'introversion.

Suite à ces nouvelles informations, nous nous sommes alors confrontés à une nouvelle problématique, existe-t-il un seul type de leadership charismatique ou s'il en existe plusieurs, comment les différencier et dans quelle mesure les utiliser ? Le Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Project (ou projet GLOBE) appuie notre questionnement à travers sa présentation de différents styles de leadership que nous pouvons retrouver au quotidien mais aussi dans le cadre de l'EPS. Les styles sont au nombre de 6 et un individu peut adopter plusieurs de ces derniers en fonction du contexte dans lequel il se situe. Ainsi, les styles de leadership s'expriment dans des proportions variables mais rarement seuls. Pour commencer, le style défensif est décrit comme étant un leader qui cherche à préserver des positions acquises et une réputation tout en maintenant les intérêts du groupe. Le style équipe, quant à lui, est une approche du leadership qui vise à favoriser et à renforcer le travail collaboratif, les

objectifs communs, la cohésion et le partage d'expériences. Il s'agit de veiller à la dynamique d'une performance collective en minimisant les facteurs trop individualisants. Un autre type de leadership décrit est le style humain, qui vise à stimuler le bien-être de ses collaborateurs et à rendre les organisations plus humaines. Le style charismatique correspond à une vision inspirante du leader, celui-ci a un rôle exemplaire et impliqué dans la société en s'appuyant sur une bonne communication. Le groupe forme alors une communauté émotionnelle, toutefois la recherche de performances élevées reste privilégiée par rapport au bien-être de ses collaborateurs. Le style autonome présente une vision complètement différente du leader où cette fois, celui-ci est en quête d'autonomie et d'indépendance. Dans ce cas, le leader favorisera généralement un leadership de délégation pour répondre à cet objectif. Ici l'individuel prime sur le collectif. Enfin, le dernier style qui est présenté est le style participatif, fondé sur l'implication de chacun, la délégation du leadership. Les acteurs évoluent dans une logique de projet et de partage d'expériences et de connaissances. La dimension sociale et collective est ici mise en avant. Ces styles sont donc pertinents dans notre analyse de résultats mais aussi au regard de la théorie de Kirkpatrick et Locke (1991) exposée auparavant. Ce sont les traits de personnalités propres à chaque individu qui vont orienter le style de leadership emprunté par le leader. Par exemple, un leader dont les traits dominants seraient l'assurance et le dynamisme pourrait être plus enclins à s'orienter vers un style de leadership charismatique comme retrouvé dans les travaux de Max Weber. Ces associations nous permettent de créer des parallèles et des outils de comparaison entre les différentes études afin d'élargir notre vision du rôle de leader.

1.3 Le leadership, un rôle particulier

Nous nous sommes ensuite intéressés à l'article « Ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives » de Grégoire Bosselut, Jean – Philippe Heuzé, Mark Adrian Eys (2009) qui a attiré notre regard sur l'ambiguïté qu'un rôle pouvait avoir dans un contexte sportif. Le leadership, comme tout rôle et toute fonction, est donc inévitablement confronté à des limites. L'objectif principal de l'article est de nous aider à identifier ces limites et à explorer le concept de rôle dans le contexte du sport. Pour ce faire, les

auteurs s'appuient sur de nombreux travaux et modèles, notamment le modèle de Chelladurai (1990). Au début de cet article, est rappelée la notion de groupe, indissociable du rôle puisqu'un rôle n'a de sens que si celui-ci se fait dans un contexte social. Selon Shaw (1981), le développement d'un groupe est marqué par l'émergence et la stabilisation d'une organisation singulière, la structure groupale. Les équipes engagées dans l'accomplissement de tâches collectives interdépendantes se distinguent par une spécialisation des rôles et une répartition de l'expertise entre leurs membres. Tout comme de nombreux concepts, la notion de rôle a évolué avec le temps avant d'aboutir à cette définition (point 5) : « Un ensemble organisé de conduites, d'attentes, de comportements, liés à une position particulière d'un individu dans un ensemble interactionnel » (Banton, 1965 ; Tajfel & Fraser, 1981 ; Hellriegel, Slocum, & Woodman, 1992).

1.3.1 Notions constitutives du rôle

Afin de permettre aux lecteurs d'explorer les horizons du rôle et de comprendre les ambiguïtés auxquelles le leader peut être confronté, plusieurs notions sont mises en avant. Elles sont constitutives du rôle et permettent de souligner l'étendue de ce concept et la place de l'ambiguïté. Le premier concept abordé est la performance du rôle qui se définit par la concordance entre les actions de l'individu et les attentes associées à son rôle. Par exemple, dans le domaine sportif, les entraîneurs évaluent la façon dont les joueurs remplissent leur rôle au sein de l'équipe. La satisfaction du rôle survient lorsque les rôles offrent aux individus la possibilité d'utiliser leurs compétences spécialisées, de bénéficier de reconnaissance ou encore d'acquérir de l'autonomie. L'efficacité du rôle se décline en trois aspects : l'efficacité personnelle, l'efficacité du rôle et l'efficacité collective. L'efficacité personnelle se concentre sur l'accomplissement d'une tâche individuelle indépendamment des autres membres du groupe. L'efficacité du rôle se focalise, quant à elle, sur l'accomplissement d'une tâche individuelle en relation avec autrui. Et enfin, l'efficacité collective permet l'accomplissement de tâches collectives à travers la coordination entre plusieurs individus. Le conflit du rôle survient lorsqu'une personne manque de compétences, de motivation, de temps ou encore ne comprend pas suffisamment son rôle pour atteindre ces objectifs. L'ambiguïté du rôle

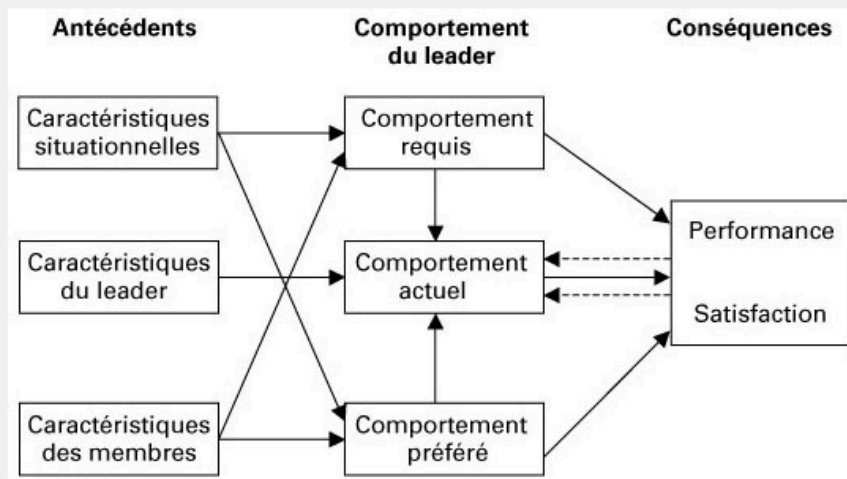
apparaît lorsque les attentes et les responsabilités liées aux rôles ne sont pas ou peu comprises par l'individu. Enfin, l'acceptation du rôle se réfère au degré de concordance entre les attentes d'un athlète concernant les responsabilités qu'il souhaite assumer dans son rôle et les attentes de responsabilités perçues chez l'entraîneur qui lui attribue le rôle. Dans le cadre de notre mémoire ethnographique et de nos résultats obtenus, certains de ces concepts seront utilisés dans notre analyse et nos interprétations, nous permettant ainsi de faire le lien entre nos lectures et nos résultats. Toutefois, des divergences existent quant à l'origine de ces conduites. Par exemple, Oberlé (1995) identifie deux points de vue distincts présentant des idées opposées sur la manière dont les rôles se forment. La première, une perspective descendante, considère que les rôles proviennent d'une structure groupale qui les détermine et les impose aux membres. La structure ou l'un de ses représentants, le leader par exemple, peut alors énoncer un ensemble de comportements à suivre en fonction de la position occupée par le destinataire du rôle au sein du groupe. La seconde, une perspective ascendante, soutient que les rôles émergent des interactions entre plusieurs individus lorsque ceux-ci élaborent les activités du groupe. Dans ces interactions, certaines conduites se stabilisent autour de positions particulières et engendrent des rôles qui se différencient progressivement. Dans le domaine du sport, les rôles formels sont définis par l'encadrement technique de l'équipe et sont assumés par les athlètes. Ils découlent également de la logique interne de l'activité ou du système de contraintes propres à cette même discipline, influant alors sur les comportements des individus. Ces deux conceptions recouvrent la distinction entre rôles formels et informels. Prenons l'exemple des rôles offensifs entre le rugby et le handball : au rugby, les joueurs offensifs doivent être polyvalents, capables de courir avec le ballon, de passer et de réaliser des coups de pied alors qu'en handball, ils doivent être rapides, agiles et précis pour marquer des buts. Les actions du joueur ne sont pas alors uniquement dictées par le rôle mais également par les différences de contraintes réglementaires entre les sports. Les rôles formels résultent des leaders, à savoir des coachs, des capitaines ou des représentations de l'activité alors que sur le plan informel, un leader peut émerger sans que celui-ci ne soit nécessairement le capitaine de l'équipe ou la personne centrale dans les systèmes de jeu collectifs. Ce premier aperçu nous a permis de nous faire une idée plus globale du rôle dans le domaine sportif mais également au sein d'un groupe,

nous permettant ainsi de mieux cerner les limites et les points de vigilance du leadership. Ici, le leader est généralement perçu comme un coach ou un capitaine donc un rôle formel, dans la mesure où celui-ci est désigné. Dans le cadre de nos observations, le leader s'apparente à un rôle plus informel, avec une action dite naturelle de l'individu et répondant à ses propres traits de personnalités comme énoncé par Kirkpatrick et Locke (1991).

1.4 Modèles fondamentaux du leadership

De plus, il est important de comprendre que l'enjeu ou le type de tâche justifie l'apparition d'un comportement de leader ou non. Pour une tâche différente avec des conditions particulières, un comportement peut ne pas se reproduire chez un individu. Prenons l'exemple du volleyball où l'évaluation est intimement liée au collectif. Il y a alors nécessité d'élever le niveau du jeu collectif, avec les individus d'une même équipe, mais aussi le niveau individuel, autrement dit les capacités et ressources de chacun, afin de viser une performance satisfaisante. A l'inverse, si nous prenons le cas des séances d'ultimate observées, il s'agissait des cours de Techniques d'Interventions Pédagogiques (TIP). L'enjeu alors moindre pour les pratiquants, la dominante de performance n'était pas présente et l'apparition de comportements leaders se faisait donc de manière plus rare. Un style de leadership est alors influencé par les membres d'un groupe et leurs attentes ainsi que par les caractéristiques de la tâche à réaliser. Il n'existe donc pas un style de leadership universel. Le modèle de Chelladurai (1990) vient appuyer ses propos et nous présente différentes caractéristiques du leadership.

MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL DU LEADERSHIP



— (Chelladurai, 1990)

Modèle multidimensionnel du leadership de Chelladurai, 1990

D'abord le style entraînement / instruction va déterminer ce que l'on fait en tant que coach et vise à donner des consignes, des conseils ou des instructions techniques pour une tâche donnée. Puis le style démocratique, à savoir dans quelle mesure le leader implique la participation des individus au processus de décision. Ensuite le style autocratique, c'est-à-dire le nombre de fois où l'individu prend des décisions seul, sans se préoccuper des autres individus. Mais encore le style du support social, ou tout ce que le leader fait qui vise à accompagner les émotions des joueurs. Enfin le style feedback positifs, ou les informations et les retours sur ce que l'acteur fait, comme par exemple la manière de shooter au basketball.

Il est notamment important de comprendre que ces dimensions apparaissent toutes chez un individu et qu'elles lui sont propres. Pour un individu donné, certaines dimensions peuvent apparaître tandis que chez un autre nous ne les retrouvons pas. Nous pouvons alors déterminer ces proportions d'apparition sur la base d'une échelle nommée " Leadership Scale for Sport " (LSS) . A partir de cette échelle constituée de 40 items couvrant diverses catégories nous pouvons évaluer le style de leadership d'un individu. Chaque élément est évalué sur une échelle de 1 à 5. L'observateur attribue à chaque élément une note de 5 si le comportement décrit est observé, ou une note de 1 s'il ne l'est pas. Si le comportement se produit avec une fréquence variable,

l'observateur peut choisir une valeur intermédiaire entre 1 et 5. Chaque participant répond à ces items puis une moyenne est effectuée permettant d'en définir un profil spécifique.

Dans ce modèle, nous explorons le style de leadership propre à un coach. Cependant il est important de noter qu'un leader n'est pas un coach, mais il arrive parfois que les leaders adoptent des comportements similaires à ceux d'un coach dans certaines situations spécifiques et dispense conseils et stratégies.

Chapitre 2. Méthodologie du travail de recherche

2.1 Introduction dans les terrains de recherches

Lors de notre stage, nous nous sommes introduits sur le terrain avec plusieurs postures. Nous avons assumé le rôle d'enseignant lors de la prise en charge de la classe et pendant les moments d'assistance aux élèves. A côté de cela, nous avons adopté une posture d'observateur afin d'étudier les dynamiques de groupes et les interactions entre les élèves. Nous avons toujours l'idée de réaliser notre mémoire et d'aborder la question du leadership, tout en étant plongé dans le métier d'enseignant.

Tous deux issus de la filière STAPS, il nous est paru évident d'y retourner afin d'observer et de se questionner sur la notion du leadership, mais aussi afin de nous rapprocher du milieu pur et dur de la didactique de l'EPS. Pour se faire, nous avons pris contact avec nos anciens professeurs et nous leur avons expliqué que dans le cadre de notre mémoire nous avons besoin d'observer des cours. Nous avons regardé en premier lieu chaque activité physique sportive et artistique présentes au second semestre dans la maquette de l'unité de formation et de recherche (UFR) de Nantes, puis après une sélection, nous avons contacté le professeur qui lui était attribué. Nous avons alors pu exposer notre question de recherche, notre démarche de manière brève et rapide, et discuter de ce sujet avec nos anciens professeurs. Lors de notre présentation aux classes, nous nous sommes présentés en tant qu'anciens étudiants STAPS, maintenant en master à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE), réalisant un mémoire, et ayant besoin de venir observer les dynamiques d'un cours d'EPS. Nous n'avons cependant pas énoncé notre sujet ni la notion du leadership. Nous ne voulions pas que le comportement des étudiants soit influencé par notre venue et nos résultats biaisés.

2.2 Les méthodes d'observations

Pour observer durant nos stages respectifs nous nous sommes inspirés de la méthode ethnographique de l'observation participante. Elle consiste à collecter des données en s'impliquant de manière directe et engagée au sein du groupe étudié. Cette démarche a pour but de relever des significations culturelles, des dynamiques, ou encore des interactions plus précises et subtiles, inaccessibles avec une observation passive. Nous avons retenu quatre caractéristiques clés pour cette approche : la participation directe où nous avons pris part aux activités, aux rituels, aux événements et aux interactions sociales au sein des classes étudiées pendant trois semaines. L'engagement interactif, c'est-à-dire que nous nous sommes engagés activement avec les membres de nos classes, établissant des relations, posant des questions et participant aux conversations au maximum. L'immersion culturelle en nous plongeant dans le cadre de vie quotidien des groupes étudiés, ici l'école, cherchant à comprendre leurs normes, leurs valeurs, et leurs pratiques à travers une participation directe. Enfin la contextualisation, par le recueil de données nuancées culturellement et socialement, ne pouvant être pleinement saisie par des méthodes de collecte de données plus distantes.

2.3 Les différents outils utilisés pour récolter nos données

Nous avons rapidement pensé à créer plusieurs outils pour nous aider à récolter des données claires et organisées. Pour ce faire nous nous sommes appuyés sur plusieurs ouvrages traitant de nos différentes ambitions méthodologiques.

2.3.1 Les questionnaires écrit destinés aux élèves

Au vu du temps réduit que nous avons à disposition dans nos écoles élémentaires respectives, une méthode particulière s'est imposée pour accélérer l'observation de nos groupes. Nous avons alors pensé à faire émerger des élèves, les leaders, selon le type d'activités proposé en EPS, supposant ici qu'un leader ne l'est pas, ou très rarement, sur l'ensemble des types d'activités physiques et sportives

proposées. Dans notre cas, le questionnaire s'est imposé naturellement car il permet de cibler rapidement les leaders de chaque classe observées tout en étant objectif car il s'appuie sur les affinités et ressentis des élèves. Une fois cette perspective envisagée, il nous fallait les construire.

Ainsi nous avons catégorisé les activités physiques et sportives selon cinq catégories : Jeux collectifs de ballons, activités de raquette, activités athlétiques, activités artistiques et activités en extérieur. Notre classification diffère de celle présentée dans les programmes officiels de l'éducation nationale. Cela a l'avantage de rendre notre propos plus accessible aux élèves. En effet, regrouper des activités telles que le badminton et le rugby dans un même champ d'apprentissage pourrait sembler dépourvu de sens pour des enfants. Nous sommes ici sur une approche dite culturaliste, c'est-à-dire une classification prenant en compte la façon dont les activités sont perçues et pratiquées dans notre société. Cependant, il existe d'autres classifications comme celle de Roger Caillois et Bernard Jeu.

REPARTITION DES JEUX

	AGON — (compétition)	ALEA — (chance)	MIMICRY — (simulacre)	ILINX — (vertige)
PAIDIA ↑ vacarme agitation fou-rire	courses } lutton } non réglées etc. } athlétisme }	pile ou face comptines	imitations enfantines jeux d'illusion poupée, panoplies masque travesti	manège « tournis » enfantin balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mots croisés	boxe billard escrime dames football échecs	pari roulette		volador attractions foraines ski alpinisme voltige
LUDUS ↓	compétitions spor- tives en général	loteries simples composées ou à report	théâtre arts du spectacle en général	

N. B. — Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croit constamment.

Figure 1. La carte des jeux (source Roger Caillois)

Classification de Roger Caillois

<p>CRITERE : L'épreuve: sentiment lié à la fois à l'exploit et au risque</p> <p>La performance: sentiment de recul de ses propres limites, selon des espaces différents</p> <p>La compétition: sentiment qui se développe dans des circonstances de face à face. L'émotion naît du fait de buts assignés à ces espaces</p>	<p>ACTIVITE Yachting, plongée, alpinisme... Gym, danse, patinage Yoga</p> <p>courses, sauts, lancers tauromachie, lutte, tournois médiévaux... hauteur, perche...</p> <p>tennis, ping-pong, volley BB, HB, FB, Rugby</p>
--	---

Classification de Bernard Jeu

Une fois avoir défini nos familles d'activités, il nous est paru essentiel de correctement poser nos questions. Dans ce but, nous avons consulté "Les techniques d'enquête en sciences sociales" de Nicole Berthier (2010) qui nous a éclairé sur le type et la formulation des questions à soumettre aux élèves. Bien que général et traitant un grand nombre de méthodologies d'enquêtes en sciences sociales, l'ouvrage s'intéresse, dans une de ces parties, à la construction de questionnaires. Ainsi nous avons opté pour des questions fermées qui "ont l'avantage indéniable de permettre les comparaisons et d'être faciles à administrer et à traiter". Le type d'interrogation maintenant fixé, se pose le problème de la formulation. En prenant en compte notre public d'enfants dont l'âge ne dépasse pas dix ans, nous avons privilégié des questions à la structure simple et répétitives afin de réduire la charge cognitive pour les élèves (Berthier). Les questions prennent alors la forme suivante : "Si tu veux t'amuser en sports collectif de ballons, avec qui te mets-tu ?". Cette question type est déclinée une première fois au regard de chaque catégorie d'activité explicitées précédemment puis une seconde fois au regard de la performance. Ce qui donne dix questions (Annexe 1), deux par catégories d'activités avec une entrée axée sur l'affinité et une autre axée sur la performance. Pour ces questions, les réponses possibles sont autant qu'il y a d'élèves dans la classe concernée.

Après la conception de ce questionnaire nous devons penser à la façon de le soumettre à nos classes. Nous les avons distribués à tous les élèves d'une classe en même temps, sur un temps éloigné de récréations, entre deux activités afin de profiter d'un climat de classe calme. La consigne était simple mais complète : "Pour chaque question, écrivez un seul prénom, vous pouvez écrire plusieurs fois le même prénom sur la feuille, l'orthographe n'est pas importante et nous serons les seuls à lire vos réponses". De plus, nous n'avons pas imposé de limite de temps pour y répondre. Avec cette consigne nous espérons écarter les craintes liées au jugement par les pairs ou à l'orthographe.

2.3.2 Le guide d'entretien

Après les élèves, il nous semblait pertinent d'interroger nos Maîtresses d'Accueil Temporaires (MAT) sur leurs représentations du leadership mais aussi sur ses avantages et inconvénients. Nous projetions de les interroger sur leurs représentations sous forme d'entretien semi-directif. Ces derniers avaient pour but de récolter des représentations extérieures aux nôtres mais aussi de nous apporter plusieurs pistes de réflexions. Malheureusement nous n'avons obtenu l'aval que d'une MAT sur deux. Nous avons par la suite effectué une retranscription intégrale de cet échange (Annexe 2) pour rendre plus accessible les données obtenues.

Le guide d'entretien utilisé fonctionne en entonnoir, ainsi la première question aborde l'expérience de l'interlocuteur et n'est pas directement liée au sujet. Elle a pour but de mettre à l'aise la MAT et de construire les premiers échanges, la fondation de l'entretien. Puis au fur et à mesure, les questions deviennent plus précises et sont en prise directe avec notre problématique. Afin d'ouvrir la discussion, les questions posées sont majoritairement ouvertes mais il nous est arrivé de poser des questions plus fermées, si la réponse l'est aussi alors nous relançons l'enseignante sur le sujet en cours, ou revenons sur un point que nous jugeons à approfondir ou changeons de question. Fort d'un module de formation nommé "initiation à la recherche" en troisième année de licence, nous avons construit notre guide d'entretien à l'aide de nos connaissances acquises au préalable.

2.3.3 Le cadre d'analyse pour les observations à l'université

Nous avons réalisé une fiche d'observation (Annexe 3) sur laquelle nous nous sommes appuyés. Il nous semblait évident d'avoir un support à utiliser lors de nos observations afin de recueillir au mieux nos données mais aussi d'en distinguer le qualitatif du quantitatif, facilitant ainsi notre analyse. Sa construction s'est faite en appui de nos lectures et nos recherches.

2.3.3.1 L'observation comme démarche fondamentale

Afin d'étayer notre méthodologie, nous avons prêté attention à l'ouvrage intitulé *La pédagogie expérimentale*, de Gaston Mialaret (1984). Dans cet ouvrage, l'auteur aborde la notion d'expérimentation dans le cadre de la recherche pédagogique. Nous retrouvons en outre de nombreux points constitutifs des méthodes d'observations qui nous ont éclairés sur la construction de notre cadre d'analyse. Cet écrit balaye un grand nombre de points, toutefois dans le cadre de notre recherche nous en avons retenus seulement certains que nous détaillerons ci-dessous.

Lors de travaux de recherche, l'observation occupe une place prédominante dans l'emploi du temps du chercheur. C'est à travers celle-ci que ce dernier peut analyser et interpréter de manière directe et indirecte ce qu'il observe. L'observation se définit comme étant « une technique d'analyse scientifique utilisée par le chercheur ». Toutefois il existe plusieurs types de situations d'observations. Une première où le chercheur se situe à l'extérieur de la situation. Il s'agit d'une position où sa présence ne modifie rien, l'observateur peut ainsi observer sans être vu. Le second mode d'observation c'est lorsque l'observateur se situe à l'intérieur de la situation. Dans ce cas, sa présence modifie la situation, et produit des « effets perturbateurs » qui s'estompent avec le temps au fur et à mesure qu'il est accepté dans le dispositif. Nous pouvons prendre l'exemple de l'inspecteur rendant visite à un enseignant et qui modifie inévitablement le comportement des élèves de la classe. Enfin, une dernière où

l'observateur se situe au sein de la situation tout en y participant. Il est alors perçu comme un élément constitutif du dispositif et son action en tant qu'observateur modifie systématiquement la situation qu'il veut observer. Il paraît cependant déplacé de ne pas considérer qu'une observation porte son lot d'influences, pouvant alors la rendre difficile. Ces sources d'influences, que nous détaillerons ce dessous, sont au nombre de quatre (Mialaret, 1984).

2.3.3.2 Les difficultés de l'observation

La figure de l'observateur constitue une première difficulté lors de l'observation. Il se doit de noter constamment les faits qu'il observe ainsi que leurs significations. Lors de sa synthèse, il doit analyser et reprendre chaque faits afin de leur accorder la signification exacte. Une neutralité vis à vis des sujets observés doit être visée pour ne pas introduire de biais et donc de perturber la situation et l'observation. La neutralité parfaite n'étant pas atteignable, il est donc nécessaire de s'appuyer sur une méthodologie construite au préalable afin d'éviter certains biais.

La situation constitue une deuxième difficulté. Deux types de situations en découlent : La situation imposée à l'observateur, où peuvent surgir des accidents imprévisibles, nécessitant alors une adaptation rapide pour ne pas laisser place à des ambiguïtés. La situation créée par l'observateur, où les sujets ne sont pas dans leur « état normal » puisque cette situation et ses caractéristiques sont connues de l'observateur. Les comportements « naturels » des sujets peuvent alors être inhibés, puisqu'au vu de sa conception, la séance induit les comportements souhaités.

Paradoxalement, le sujet peut s'apparenter à une troisième limite. Une fois une conduite observée, celle-ci peut ne pas se reproduire ou du moins pas de la même façon. Nous pouvons alors nous demander si ce qui a été observé est essentiel ou régissant d'une manifestation contingente. Faut-il alors plusieurs observations pour avoir une plus grande certitude ? Prêter attention au sujet en lui-même est alors primordial pour l'observateur, que ce soit pour analyser ou interpréter les résultats.

Les instruments de l'observation sont alors à choisir minutieusement de la part de l'observateur en ce qu'ils sont la quatrième difficulté. Pour chaque instrument nous retrouvons avantages et inconvénients. Si nous prenons l'exemple de la caméra où l'observateur a la possibilité de visionner de manière indéfinie chaque moment et ce de manière précise, tout en aillant un champ d'observation restreint. Il se doit de connaître les qualités de l'instrument utilisé.

Cette lecture nous a éclairé quant à la posture à adopter lors de notre introduction aux terrains de stages. Encore en hésitation lors de la découverte de cet ouvrage, nous avons opté pour une posture extérieure aux situations nous laissant libres de porter nos regards sur l'ensemble de la classe et non uniquement sur un groupe en particulier. De plus, nous avons pris conscience de la limite de nos outils que nous manipulerons sans doute mieux et que nous voulons complémentaire. Il nous paraît alors évident d'avoir recours à de nombreuses observations dites informelles, sans intention de sélection particulière. A la suite de ce premier temps, l'observateur devra alors regrouper certains observables. Dans le cas du leadership pour « évaluer » ce comportement, il faut alors établir une liste de comportements que l'on retrouvera dans d'autres situations, comme par exemple lors de la communication avec autrui ou lors de ses déplacements.

2.4 Définir qui observer à l'université

Durant nos premières incursions au STAPS nous avons comme première préoccupation de déterminer les étudiants que nous allions observer. Pour ce faire nous avons passé les cinq premiers travaux pratiques (TP) de chaque activité à comprendre comment chacun des groupes classes fonctionnaient. Plus particulièrement, dans les trois premiers TP nos observations sont restées globales bien qu'une liste de cibles potentielles se soit dessinée. Cette liste a été alimentée par un nouveau prénom dès que nous reconnaissons un profil pouvant correspondre à ceux recherchés. Réfléchis, l'ajout d'un nouveau prénom devait réunir des conditions que nous nous étions fixées, elles sont les suivantes : communique avec les pairs ; est souvent au centre du jeu lors des phases collectives ; démontre motivation et envie tout au long de la séance. C'est

seulement une fois la liste figée, au cours des TP 4 et 5 que nous avons affiné nos choix et rajouté d'autres conditions, à savoir : dispense des conseils et avis sur le jeu, gère ses émotions et celles des coéquipiers. Au cours de cette phase, nombres de prénoms ont été retirés de la liste pour n'en laisser que deux en volley-ball que l'on nommera V1 et V2 (avec V pour volley-ball) et un seul en ultimate, l'étudiant U1 (avec U pour ultimate).

Chapitre 3. Définition des terrains de recherche

Nous avons recueilli nos données dans divers terrains de recherches, chacun d'eux possède ses spécificités, avantages et inconvénients. Le terrain de recherche fait référence à l'espace physique, social et culturel dans lequel nous menons notre étude. Il englobe non seulement l'emplacement géographique où se déroulent les observations et les interactions, mais également l'ensemble des relations sociales, des normes culturelles et des dynamiques spécifiques qui caractérisent le milieu étudié. Le terrain de recherche constitue le cadre concret dans lequel nous recueillons des données, observons des comportements, interagissons avec les membres de la communauté étudiée et cherchons à comprendre les phénomènes culturels et sociaux de manière holistique. C'est un concept central dans la méthodologie ethnographique, car il représente l'environnement immersif qui nous permet de saisir la complexité et la richesse des pratiques sociales et culturelles étudiées.

3.1 Deux terrains de recherches en stage

Nos deux premiers terrains de recherche se concentrent sur les deux groupes de classes et leur environnement, que chacun de nous a suivi individuellement au cours de notre stage obligatoire du premier semestre de la première année de master. Chacun d'entre nous s'est immergé dans son propre terrain de stage, avec une durée d'observation de trois semaines. La première semaine a été dédiée à la découverte du groupe, établissant ainsi les premiers repères, interactions et représentations. Ce contact initial a eu lieu début octobre. Les deux semaines suivantes, consécutives, se sont déroulées fin novembre, pendant lesquelles nous avons distribué des questionnaires aux élèves, réalisé notre entretien et observé attentivement les séances d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

3.1.1 Le terrain de recherche en CM1/CM2

Ce terrain de recherche prend place à l'école Le Linot à Saint Joseph de Porterie et plus particulièrement dans une classe de 24 CM1/CM2 constituée de 10 CM1 et de 14 CM2 avec 10 filles pour 14 garçons. Les élèves de différents niveaux (CM1/CM2) sont mélangés géographiquement dans la classe pour la plupart des activités, mais en mathématique et en français il arrive fréquemment que le groupe classe soit scindé en deux, avec la partie gauche de la classe regroupant les CM2 et la partie droite de la classe réservée au CM1. Cette organisation change rapidement car les enfants y sont habitués. Le groupe classe est volontaire, motivé mais la dynamique de travail est parfois perturbée par l'intervention à voix haute de quelques élèves plus bruyants. Cette école fait preuve d'une particularité notable, l'organisation des récréations. Les deux récréations journalières, le plus souvent réparties entre matin et après-midi, sont ici, toutes les deux en matinée. De plus, la superficie de l'espace extérieur de l'école ne permet pas d'accueillir l'ensemble des élèves simultanément. En découle un fonctionnement peu commun, les récréations "intérieures". Durant ces dernières les enfants sont en classe ou dans les couloirs et s'adonnent à des activités de leurs choix, toujours sous la surveillance d'un adulte responsable. Afin de garantir une égalité d'accès à l'espace extérieur par tous, l'organisation est la suivante : le lundi, mercredi et vendredi, les CM1 et CM2 vont dehors durant la première récréation puis lors de la seconde récréation se sont les CP, CE1 et CE2 qui accèdent aux espaces extérieurs et ce fonctionnement s'inverse le mardi et le jeudi.

L'enseignante de cette classe est une professeure d'expérience, souriante et très accessible. Ouverte à nos demandes et curieuse autant que nous, elle s'est montrée investie dans notre démarche et intéressée par notre sujet de recherche. C'est à bras ouverts qu'elle nous a accueilli et une relation naturelle et saine s'est instaurée entre nous, si bien que nous étions libre de poser les questions que nous souhaitions ou d'intervenir quand bon nous semblait auprès des élèves.

L'équipe enseignante comme les animateurs périscolaires nous ont rapidement considérés comme des acteurs à part entière de l'école en nous laissant des

responsabilités comme la surveillance de la cour de récréation, l'accueil des enfants, la participation à des réunions de différentes natures. De plus nous avons pu discuter et débattre ouvertement sur des sujets professionnels ou non lors des temps du midi en salle des professeurs, lors des récréations ou durant les sorties scolaires. Inclu et écouté nous avons bénéficié d'une atmosphère propice à nos recherches.

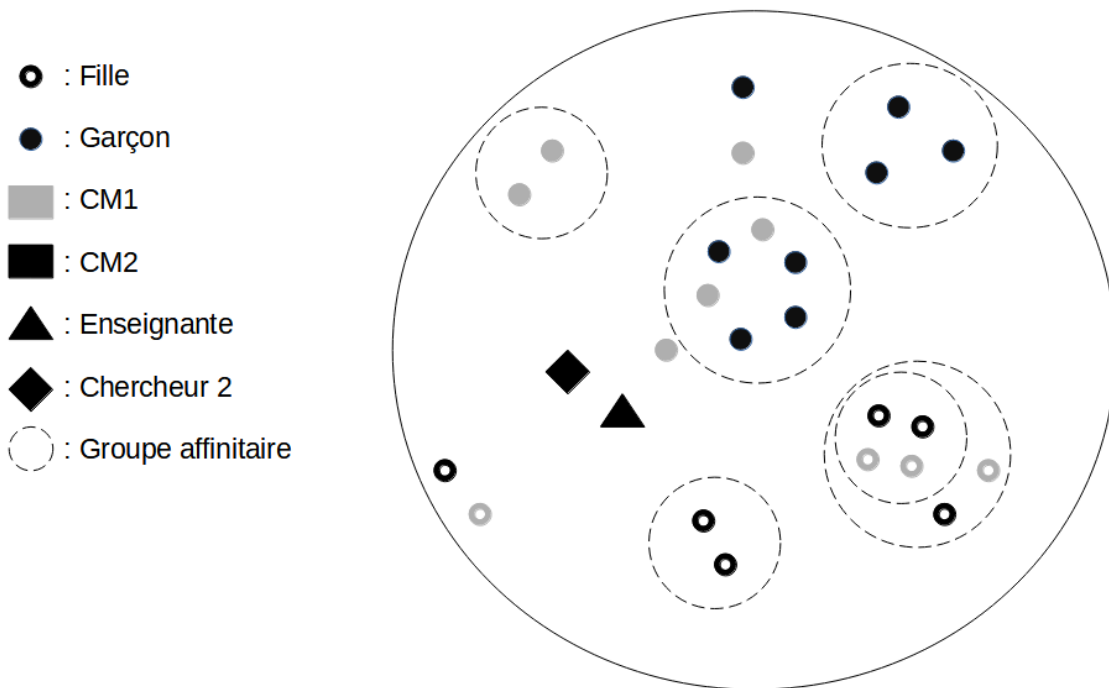


Schéma des relations sociales de la classe de CM1/CM2

Le groupe classe, hétérogène par le niveau scolaire, est constitué de plusieurs groupes affinitaires très rapidement observables sur la cour de récréation. On note deux groupes de filles et trois groupes de garçons. Dans chacun de ceux-ci on observe la présence d'un enfant dont les avis et préférences ont plus de poids sur les décisions et orientations collectives. Il y a peu de mixité CM1/CM2 au sein de ces groupes. Aussi, les groupes féminins sont capables de travailler entre eux et interagissent fréquemment lors des récréations et du temps hors classe. Contrairement à cela, les groupes masculins sont capables de bien s'entendre lors d'activités scolaires ou autour de jeux lors de récréations mais le plus souvent des tensions émergent de ses interactions. Rapidement et ce dès la première semaine de stage, les enfants ont engagé des discussions et des interactions avec nous spontanément. Cependant,

lorsque nous occupions un rôle plus formel, comme diriger une situation d'apprentissage, nous étions écoutés et respectés. Ainsi sans avoir le statut très formel de l'enseignant ou du chercheur, ni celui de pairs, nous étions acceptés en tant que membre à part entière du groupe classe. Reconnu comme légitime lors de nos interventions mais aussi ouvert et curieux envers les élèves nous avons pu distribuer nos questionnaires sans mal et observer la classe de l'intérieur.

3.1.2 Le terrain de recherche en CE1

Ce second terrain de recherche prend place à l'école Jules Ferry à Saint Mars la Jaille, plus spécifiquement dans une classe de CE1 composée de 18 élèves dont 10 filles et 8 garçons. Il s'agit d'une école rurale avec un public issu d'un milieu défavorisé qui accueille aussi des gens du voyage. Un contexte difficile est présent mais l'école n'est cependant pas classée en réseau d'éducation prioritaire (REP). Ce contexte se fait aussi ressentir au sein de la classe puisqu'un climat de tension et de violence est présent. Certains élèves sont responsables de violences et d'insultes au sein de la classe mais également lors de la récréation, nécessitant une surveillance intensive de la part des professeurs et du personnel de l'école. Paradoxalement, il s'agit d'une classe très soudée, où la mixité ne pose pas problèmes. Tout le monde joue ensemble et personne n'est mis de côté que ce soit dans la classe ou lors de la récréation. Toutefois, quelques particularités sont présentes. Une première particularité concerne l'organisation de la classe puisque tous les élèves ont la possibilité de venir en chaussons. De plus, chaque élève est autorisé à se placer où il le souhaite et ce à côté de la personne de son choix. Il est alors courant de voir un élève à plusieurs places différentes dans la semaine. La modalité présentée émerge tout simplement des envies et de la personnalité de notre tutrice, pensant que la liberté de placement induit des apprentissages plus efficaces. Une seconde particularité concerne la récréation. Celle-ci se fait de manière simultanée pour tous les cycles mais dans un endroit distinct à savoir la cour du « haut » et la cour du « bas ». Si nous prenons le cas de nos CE1, la récréation cours du « haut » a lieu le mardi et le vendredi et la récréation cours du « bas » a lieu le lundi et le jeudi.

La professeure de cette classe est très posée et à l'écoute de nos demandes, qu'elles soient en lien avec nos travaux universitaires ou nos questions personnelles. Elle s'est montrée disponible à chaque moment du stage et nous a donné de nombreux conseils et pistes de réflexion afin de réaliser au mieux nos travaux. Tout en nous donnant des retours sur nos pratiques, elle sait trouver les mots justes pour nous orienter au mieux dans notre posture.

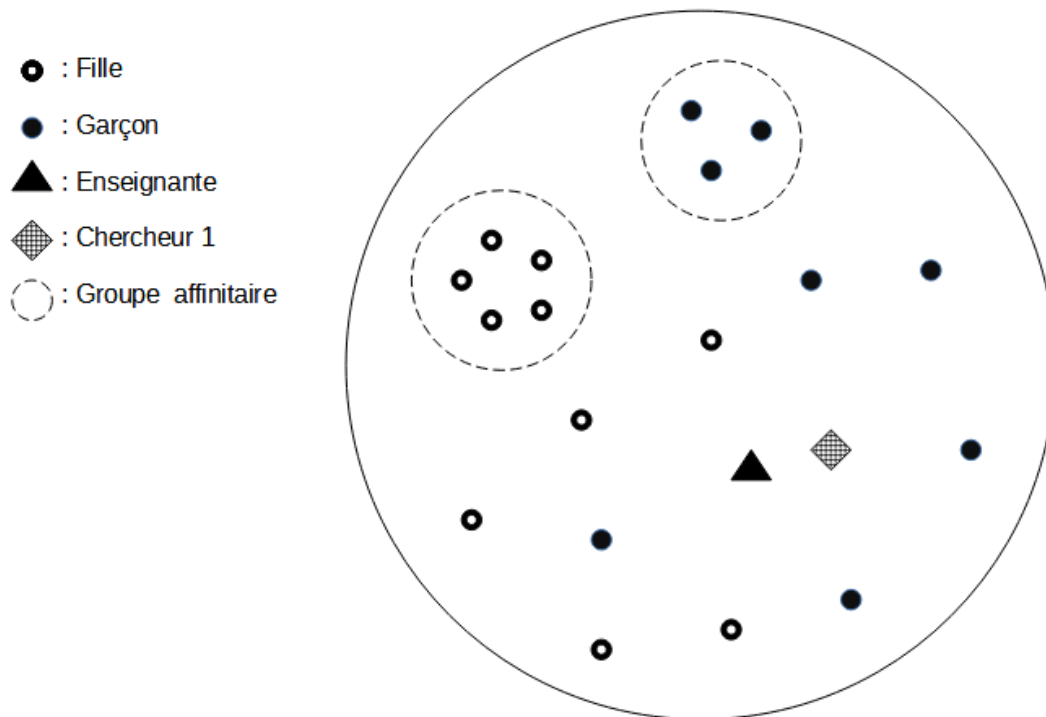


Schéma des relations sociales de la classe de CE1

Au sein de l'école, l'équipe pédagogique est plus que soudée. Au travers du contexte difficile de l'école ou encore de la relation conflictuelle école – famille, chaque professeur et chaque personnel communique de manière permanente et de nombreux retours ont lieu chaque midi lors du déjeuner. Une multitude de professeurs ont pu nous donner leur ressenti vis à vis de ce contexte d'école mais aussi de leur vision de l'éducation familiale nous permettant de nous projeter face à la réticence des familles envers l'école. Nous avons donc pu aisément discuter de notre sujet de recherche.

Au sein de la classe, de nombreux élèves en difficultés et à besoins particuliers sont présents. Un climat de tension entre les élèves est donc présent au sein de notre classe mais aussi lors de la récréation, laissant place alors à des comportements déviants et de nombreux conflits entre élèves. Paradoxalement, sur le plan social tous les élèves jouent entre eux. Aucun élève n'est mis à l'écart et tous les élèves se mélangent entre eux. Peu de groupes affinitaires sont donc présents. Sur le plan scolaire et cognitif, le groupe est très hétérogène. Plusieurs élèves sont en facilité, ou du moins réussissent sans difficultés majeures les exercices demandés par le professeur, tandis que d'autres sont très en retard et en grande difficulté. Nous n'avons pas eu de mal à instaurer une relation de proximité avec les élèves, ou du moins échanger avec eux. Nous n'étions pas reconnus comme pairs ou chercheurs en tant que tel, nous avons alors pu aisément distribuer nos questionnaires ainsi que leurs poser des questions concernant leurs relations avec leurs pairs.

3.2 Deux terrains de recherche à l'université

Nos deux derniers terrains de recherches, cette fois-ci investis en binôme, prennent place à l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) de Nantes. Profitant de nos contacts acquis en licence nous avons sollicité deux enseignants universitaires.

3.2.1 Le terrain de recherche en volley-ball

Le premier, Monsieur A, nous a ouvert sa classe de deuxième année de licence STAPS parcours Éducation et Motricité (EM) sur les temps de Travaux Pratiques (TP) en volley-ball le mardi matin. Nous laissant libre de naviguer dans le gymnase et autour des terrains, d'intervenir auprès des étudiants et nous questionnant sur notre thématique, l'enseignant, au courant du motif de notre venue s'est montré ouvert et intéressé par notre étude. Toutefois une relation légèrement descendante s'est instaurée entre lui et nous et a donné lieu à de fréquentes explications et argumentations de ses choix didactiques.

Ce groupe compte 12 filles pour 14 garçons, le niveau dans l'activité observée est hétérogène mais bon. Lors de ces TP nous observons des binômes affinitaires mais peu de groupes. La mixité de niveau et de genre se fait naturellement et le climat de classe est sain et propice aux apprentissages, il n'y a quasiment aucune tension et les étudiants sont attentifs et engagés.

Nous nous sommes présentés lors de la première séance observée, qui était aussi la première séance du semestre pour cette classe. En effet nous avons précisé être des étudiants de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) venant pour un travail de recherche de mémoire, observer une séquence complète en volley-ball. Par peur de biaiser les résultats à venir nous n'avons pas jugé pertinent d'indiquer le sujet de ses recherches. Rapidement, dès le deuxième TP nous nous sentions de plus en plus accepté par le groupe. Des interactions verbales, d'abord de politesses, sont apparues puis nous avons eu l'occasion de pratiquer avec eux à plusieurs reprises ce qui a marqué un tournant dans notre relation à la classe. Tout en restant le plus possible dans notre rôle d'observateur nous sommes au bord des terrains, comptant les points, tranchant des débats, dispensant des conseils et réagissant aux faits de jeux.

3.2.2 Le terrain de recherche en ultimate

Le second, Monsieur B, nous a très volontairement invité à venir observer sa classe de deuxième année de licence STAPS parcours Entraînement Sportif (ES) durant les TP de Techniques d'Intervention Pédagogique (TIP) avec comme activité support l'ultimate. Ce cours est singulier et se distingue des autres TP car ce sont des groupes de trois étudiants de la classe qui prennent, tour à tour chaque semaine, l'animation du créneau. Pour ce groupe-ci l'enseignant s'est chargé de nous présenter tels des étudiants déjà passés par l'UFR STAPS actuellement en master MEEF à l'Institut National Supérieur du Professorat et de L'Éducation (INSPE) de Nantes. Suite à cela nous avons apporté des précisions sur les motifs de notre venue en ces termes "nous venons observer des cours du STAPS dans le but de réaliser un travail de

recherche pour notre mémoire”. Bien qu’un ancien de nos anciens professeurs, Monsieur B s’est montré avenant, soucieux et amical tout au long du semestre si-bien qu’une relation de collègues s’est mise en place dans laquelle des discussions variées et des débats autour de notre thème de recherche, de l’éducation, de la formation, du sport et des discussions plus personnelles ont émergé.

Ce groupe classe est engagé dans l’activité, très sérieux et attentif lorsque leurs pairs interviennent tout au long de chaque séance. Aucun groupe affinitaire ne s’est manifesté et de séance en séance les équipes changent favorisant mixité de niveau et de genre.

Lors des premières séances nous étions à l’écart du groupe puis au fil du temps des formules de politesses et des interactions autour de la pratique apparaissent. Une fois acceptés et reconnus comme légitimes nous avons pu intervenir et dispenser des conseils et remarques. Notons ici que nous n’observons pas les étudiants lors de la prise en main de la séance mais seulement lorsque ceux-ci pratiquent.

Chapitre 4. Résultats et analyses

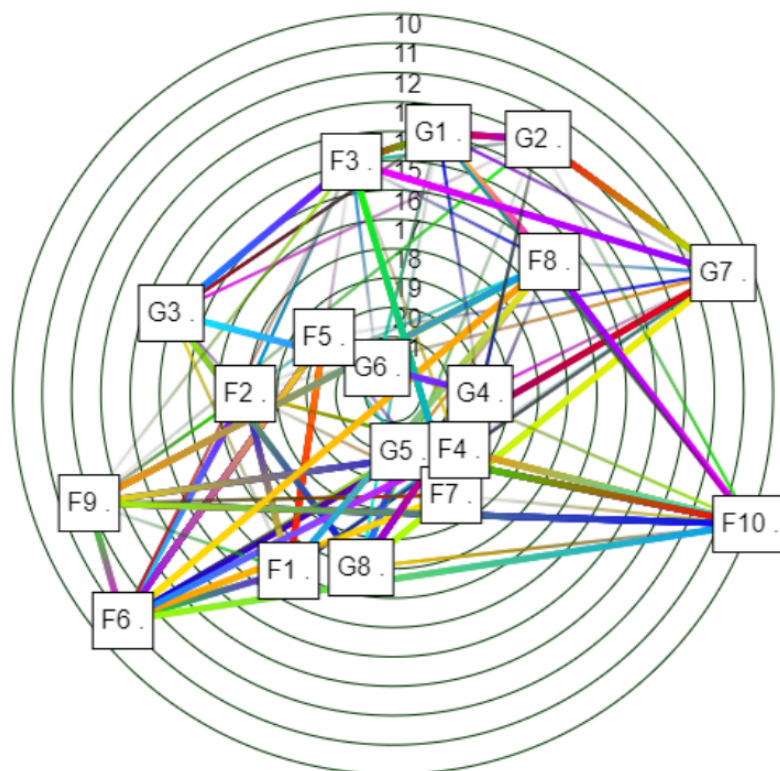
4.1 La classe de CE1

Afin de déterminer qui nous allons observer en détail durant ce stage nous avons commencé par distribuer les questionnaires écrits destinés aux élèves. Suite à cela nous projections de multiplier les observations informelles au cours des différents temps d'EPS.

4.1.1 Exploitation des questionnaires écrits

Après avoir exploité les résultats des questionnaires distribués aux élèves, sur un outil permettant de créer des sociogrammes, nous avons identifié les élèves que nous allons observer plus précisément. Cela correspond aux trois enfants les plus éloignés du centre de la figure, soit les enfants dont les prénoms sont apparus le plus dans les questionnaires recueillis. Voici ci-dessous nos premières données recueillies lors de notre stage. Afin de respecter le principe de l'anonymat, nous avons remplacé les prénoms de nos élèves par l'utilisation d'un code précis : F = fille ; G = garçon. Un numéro est attribué à chaque individu et ne reflète en aucun cas un classement.

Nous retrouvons alors F6, F10 et G7 qui sont les plus éloignés du centre du cercle. Ce sociogramme nous permet d'orienter nos regards sur les trois prénoms retenus. Le choix d'observer trois leaders est arbitraire, nous jugeons cela adapté au vu du temps à notre disposition et de la nature de notre tâche. Cette décision nous permet de nous concentrer sur peu de cibles et de garder la dimension qualitative que nous recherchons mais aussi de croiser nos données relatives à chaque leader pour en tirer de meilleures conclusions.



Sociogramme de la classe de CE1

4.1.2 Observations informelles

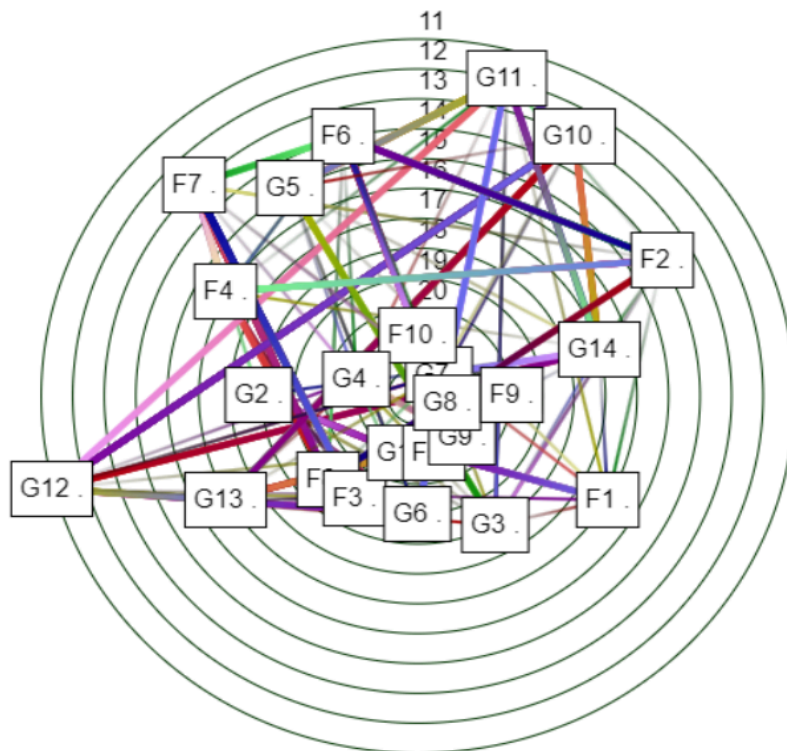
Durant ce stage en classe de CE1 nous étions fortement contraint par la programmation et le fonctionnement de l'établissement. Ainsi nous avons dû mener l'ensemble des séances d'EPS sur les activités athlétiques : courir, sauter, lancer. De plus, profitant de classes moins nombreuses, l'établissement regroupe les deux classes de CE1 lors d'un seul créneau d'EPS. Ces trois facteurs, rôle et place de l'observateur, nature de la tâche et contexte de pratique, ont mené à de réelles difficultés de notre côté quant à l'observation de nos leaders. Fort de nos lectures nous étions préparés à de telles éventualités liées aux limites de l'observation (Mialaret, 1984) et nous avons alors décidé de ne pas exploiter les résultats obtenus dans ce terrains de stage. En effet, il nous paraît peu pertinent de nous appuyer sur peu de données dans le cadre d'une analyse et à termes d'une conclusion. Un tel déséquilibre quantitatif entre nos différents terrains de stage risquerait de biaiser la justesse de nos propos à venir. De plus, nous n'avons pas réussi à programmer un temps d'échange avec la MAT

concernée nous privant ainsi de lien potentiel entre observation et représentation de l'enseignante en charge de la classe. Nous allons donc nous appuyer sur les trois terrains de stages restants.

4.2 La classe de CM1/CM2

En investissant ce terrain de stage nous avons récolté nombres de données de natures différentes, chacune d'elles, mise en relation avec les autres, participant à nous éclairer sur les mécanismes de leadership qui se jouent en cycle 3. Nous allons proposer les résultats puis les analyses découlant de chaque outil.

4.2.1 Exploitation des questionnaires écrits



Sociogramme de la classe de CM1/CM2

Ainsi pour la classe de CM1/CM2 nous retrouvons l'élève dont le code anonyme est G12, mais aussi les élèves G11 et F7. L'élève G10 serait comparable à l'élève F7 en termes d'éloignement au centre seulement son prénom a été inscrit sur moins de questionnaires différents donc apparaît beaucoup de fois sur les mêmes questionnaires. Cette information rend le résultat biaisé car un enfant dont le prénom est indiqué à chaque question par deux ou trois camarades dépasserait alors le score de tous, sans être représentatif de sa popularité dans la classe mais plutôt la conséquence d'une consigne mal comprise ou pas assez claire lors de la distribution des feuilles de questionnaires au sein de la classe.

4.2.1.1 Analyses des deux sociogrammes

Les élèves avec des scores élevés sont systématiquement, dans nos cas au moins, dans de grands groupes affinitaires tout au long de l'année et en bonne relation avec la majorité de la classe. Participation à l'oral, rôle au sein de la classe, implication forte en travaux collectifs mais aussi facilité d'expression, ouverture aux autres et sympathie sont des caractères retrouvés chez tous nos leaders en élémentaire.

4.2.2 Observation informelle en activité collective de ballon

Lors du premier temps de rugby observé avec cette classe nous avons eu l'opportunité de pratiquer avec les élèves sur des jeux au sol sans vitesse et en trinôme. Grâce à cela nous avons pu tisser des liens autres que ceux de stagiaire à élève et nous nous sommes tous senti accepté par les deux autres enfants du groupe qui étaient les enfants G13 et G8. En faisant cela nous avons réalisé un pas de plus dans notre immersion au groupe au détriment d'observations précises sur les cibles dévoilées par le sociogramme. Cependant nous avons pu capter des encouragements et des rappels de règles faits par l'élève G11 à ses camarades qui étaient à côté de nous tout au long de la séance. Ainsi nous avons remarqué quelque chose que nous ne soupçonnions pas.

Durant la deuxième séance de rugby nous avons pu nous concentrer sur l'observation des trois élèves cibles. Il en ressort que l'élève G11 n'est pas le profil d'élève à parler fort et à prendre la place des autres. Cependant il sait s'exprimer et prend les choses en mains lors de la constitution des équipes, qui a été laissée au soin des enfants. Une fois l'équipe de son choix créée nous avons pu observer et relever des gestes d'encouragement comme des accolades, des tapes sur l'épaule mais aussi des encouragements verbaux tels que « Dommage, c'était bien » « la prochaine fois ! ». Ces paroles étaient destinées aux quatre membres de son équipe, lors de jeux d'oppositions, mais plus particulièrement à un pair qui perdait sa motivation rapidement, se frustrait et se plaignait du déséquilibre des forces avec ses adversaires. Après avoir interrogé la M.A.T sur le profil de l'enfant en question, nous avons appris qu'il était de nature à se refermer rapidement sur lui en cas d'échec. G11 a donc endossé le rôle de canalisateur pour ses camarades.

Par chance, F7 était dans la même équipe que G11 ce qui a rendu la tâche d'observation plus facile. Discrète sur le plan sonore elle a tout de même été au centre d'un grand nombre des actions de marques de son équipe et par deux fois sur cinq décisive en défense. Tout comme G12, dans une autre équipe qui a marqué plusieurs fois de rang et à effectuer des passes importantes. Toutefois il se démarque du profil de F7 en ce qu'il repère rapidement ce qui ne va pas dans le jeu de l'équipe et propose une solution, soit en plaçant ses camarades soit en effectuant le rôle manquant.

4.2.2.1 Analyses de la première séance

Bien au courant du phénomène de reproduction en jeu à l'école élémentaire nous n'imaginions pas qu'il était applicable à ce genre de situation. Pour situer le contexte, le dispositif d'apprentissage mis en place se déroule dans des couloirs de 6 mètres de long sur 2 mètres de large, espacés entre eux de 2 mètres pour des raisons de sécurité. Les pratiquants ne sortent, en théorie, pas de ce couloir ou se contentent d'attendre à son entrée. Le but du jeu proposé est de traverser le couloir, malgré un défenseur à genoux dont le but est l'inverse. Rapide et intense, ce jeu mobilise beaucoup de ressources et les temps de repos entre chaque rotation sont courts

puisque trois élèves occupent chaque couloir. Malgré cela les élèves d'un groupe que nous observions, ont, à plusieurs reprises capté les remarques de l'élève G11 situé dans un couloir à côté et les ont appliquées aussitôt. Relatifs aux changements de direction ou encore à la position de placage, et pourtant destinés aux enfants du groupe de G11, les feedbacks ont rayonné autour de lui pour finalement profiter à d'autres. Bénéfique dans ce cas, ce rayonnement pourrait nuire aux apprentissages si les feed-backs dispensés ne sont pas pertinents ou les remarques incorrectes. Toutefois il constitue un point intéressant à prendre en compte lors de la conception d'une séance, tant sur le plan groupal que sur le plan spatial ou le leader n'agirait pas seulement sur son groupe mais aussi, peut-être à moindre échelle, sur les groupes adjacents.

4.2.2.2 Analyses de la deuxième séance

Au terme de cette deuxième séance, nous réalisons que la majorité des interventions de nos leaders prennent la forme de faits de jeu, souvent centraux, ou de prises de paroles à nature motivationnelle. Quelques interventions sur des gestes techniques comme le placage ont été observés mais celles-ci sont presque anecdotiques en comparaison avec les autres, malgré qu'elles soient justes et pertinentes. Afin de promouvoir de telles prises de paroles, l'adulte responsable se doit de les confirmer et d'encourager le leader dans sa démarche, lui donnant ainsi confiance en lui dans un exercice complexe, celui de prendre du recul sur sa pratique et celle de ses pairs. De plus, il va de soi que l'inverse est tout aussi important, et que l'enseignant, en cas de mauvais conseils doit le faire remarquer sans pour autant décrédibiliser l'élève le dispensant.

4.2.3 Observation informelle de la classe dehors

Deux jours après la première séance d'activité de ballon, nous avons classe dehors et allions en forêt à proximité de l'école, l'après-midi pour y faire de l'EPS. C'est une habitude ancrée dans cette classe donc le comportement des élèves était habituel. Quatre groupes ont été formés cet après-midi-là par nos soins, et chacun d'eux devait

inventer, tester puis proposer un parcours d'EPS. Ensuite chaque parcours a été réalisé par l'ensemble de la classe. Nous avons formé les groupes en séparant chacun des élèves cibles, la suite était laissée aux élèves car aucune opposition ou enjeux de notation n'étaient présents. La consigne pour le parcours était simple : mêler sauts, course et équilibre et ce, avec le maximum d'éléments naturels. Notons que la M.A.T avait ramené un sac contenant du matériel à disposition des élèves pour leurs réalisations.

Dans la phase de création G12 écoute tous les avis puis tranche quasiment systématiquement la décision de manière arbitraire ou du moins le plus souvent sans argumenter son choix. Le reste du groupe le suit alors et passe au choix suivant et ainsi de suite.

G11, lui, n'a pas eu recours à l'arbitraire et proposait ses idées au même titre que tout le monde dans son groupe mais les argumentant souvent, trois fois sur cinq. De plus, elles étaient retenues à hauteur de deux fois sur cinq soit 40 % des idées d'un groupe de six personnes fonctionnant en démocratie.

F7 de son côté se retrouvait quatre fois sur cinq en désaccord avec une autre élève de son groupe. Seulement, F7 possédait le plus souvent des arguments appuyant sa vision des choses et les exposait de manière calme et claire. Aussi, elle avait le soutien du reste du groupe lui conférant l'avantage sur sa camarade en désaccord. Toutefois elle a su lui laisser raison à deux reprises quand elle pensait que cette dernière avait une meilleure idée.

4.2.3.1 Analyses

Suite à cette excursion en forêt nous pouvons définir trois styles de leadership. G12 renverrait au style autonome (Kirkpatrick et Locke, 1992) prenant les décisions importantes sachant qu'il sera suivi et parce que c'est ce que le groupe attend de lui comme nous le témoigne l'élève G4 « si G12 décide pas on avance pas » m'a-t-il répondu après lui avoir demandé pourquoi le groupe fonctionnait comme ça. Puis nous

retrouvons le style équipe avec G11 qui expose des idées au même titre que tout le monde et veille à l'intérêt de tous en respectant chaque point de vue. Le groupe le lui rend en acceptant ses idées en retour. Enfin nous avons F7 qui présente un style hybride charismatique et autonome. A la fois énormément opposée aux idées de ses pairs et voulant imposer les siennes mais aussi écoutée grâce à une expression assurée et de bons arguments, F7 reste le leader le plus ferme et stricte des trois.

Une fois terminés, chaque parcours remplissait le cahier des charges et regorgeait de bonnes idées, les consignes sont donc atteintes et les élèves investis dans l'exécution de chaque parcours. Cependant un parcours à été conçu moins rapidement que les autres, celui du groupe ne possédant pas de leader. Curieux, nous avons demandé à un membre du groupe s'il savait pourquoi ils avaient mis plus de temps et il ressort que « tout le monde avait des trucs et personne voulait faire ceux des autres », un groupe alors dysfonctionnant, dont on peut faire l'hypothèse que G12 aurait réglé les problèmes de décisions. Un leader au style autonome ou charismatique voir équipe (Kirkpatrick et Locke 1992) pourrait alors volontairement être mis dans un groupe que l'enseignant sait indécis, ou poussif.

4.2.4 Entretien semi-directif de la MAT

L'entretien a duré un peu moins d'une demi-heure et s'est déroulé normalement en touchant à des sujets en profondeur. A l'aise et ouverte à la discussion, l'interlocutrice a répondu à toutes nos interrogations sur les différents sujets traités.

Les premières questions traitaient de sujet plus large que les leaders en EPS et devaient mettre en confort le sujet. Il en ressort que l'EPS en tant que discipline à enseigner est plus complexe et source de plus de préoccupations pour les professeurs. Gérer une classe en mouvement, souvent plus distraite et dans un cadre moins établi que la classe rend la séance d'EPS « plus compliquée dans la gestion des élèves » (entretien). Outre la dimension de la gestion du collectif classe, est apparu celle de la formation. A la question « Penses-tu que cela peut être dû à un manque de formation ? », ou le « cela » renvoie à la difficulté de gérer le groupe, l'enseignante a

souligné l'importance de l'affinité avec les activités supports proposées. Elle continue et explique que si l'on entretient aucun lien avec une activité, en prenant l'exemple de la danse, il est difficile de mener, et encore plus de prévoir et construire une séquence sur celle-ci sans que les élèves le remarquent. Pour pallier cela, elle fait émerger la nécessité de travailler avec des Éducateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives (ETAPS) ou de s'inscrire à des Parcours d'Éducatrices Artistiques et Culturelles (PEAC).

Venant en aval de cette entrée en matière, les questions sur le leadership et les conceptions associées ont été révélatrices de nombreuses informations intéressantes. Premièrement en posant une définition sur le terme de leader il en ressort que ce dernier « fédère le groupe, c'est celui qui va être motivé, qui va motiver les élèves » (entretien). De ces mots découle deux aspects contradictoires explicité par la professeure dans la foulée. Le caractère bénéfique du leader, qui prend parfois le relais dans des situations où l'enseignant n'est pas présent et rappelle les règles, mais aussi le caractère écrasant d'un leader à qui on aurait laissé trop de place face à ses camarades. Ainsi cette description du leader se clôt sur cette phrase « Il faut lui laisser une place, mais le contrôler. »

Cette ambivalence intéressante a été approfondie suite à une relance sur le sujet et la réponse est claire, il y a « des leaders scolaires, qui sont contents de travailler, qui sont dans le positif. Donc ça va plutôt mener le groupe vers le haut. [...] Et puis, tu as le leader, quand ça arrive dans ta classe, souvent, il n'est pas tout seul, ils sont deux ou trois parfois, et qui, par contre, t'enfoncent. C'est-à-dire qu'ils sont suivis par les autres pour les bêtises ».

Dans la même dynamique une question simple a été posée ensuite « Le leader, appui ou obstacle en EPS, ». La mention « en EPS » a été ajoutée pour sortir des réponses générales récoltées jusqu'à maintenant. Notons que ce fonctionnement en entonnoir était délibéré comme expliqué précédemment dans le chapitre méthodologique. Ainsi la réponse fût encore très nuancée et renvoyait au cas par cas avec une insistance notable sur le potentiel risque d'un leader qui se dresserait contre

l'enseignant, pouvant, d'un rien, devenir un sérieux obstacle au bon fonctionnement d'une séance.

Puis une question imprévue s'est imposée, abordant le niveau de contrôle, souvent énoncé par la M.A.T, nécessaire sur un élève leader. Ce niveau de contrôle resterait qu'une notion vague et non-généralisable car extrêmement dépendant du public en question. Plusieurs exemples ont été discutés et la seule chose en commun qu'ils partagent est que le professeur doit se placer au-dessus des élèves, de tous, mais surtout de chacun. Chacun dans le sens où chaque enfant possède un caractère qui lui est propre et donc des leviers à actionner uniques. Dans ce contexte l'adage « Main de fer dans un gant de velours » est réutilisé par la M.A.T.

Après avoir traité ce sujet, celui des conditions pour profiter de l'appui d'un leader est amené. Ici la discussion a tourné principalement autour de la formation des groupes lors de la séance d'EPS. Souvent, les équipes sont faites par l'adulte responsable, de manière réfléchie. Quand bien même les équipes seraient faites par des élèves, les capitaines d'équipes sont choisis par ses soins et elle se réserve le droit d'intervenir afin d'éviter toutes formes de violence liée aux choix du groupe.

Enfin, parce que les leaders sont souvent au centre des jeux collectifs, le dernier point de notre questionnaire touche aux différentes activités proposées à l'école et donc aux éventuels changements de leaders selon celles-ci. D'abord positive puis doucement nuancée pour finir négative, la réponse n'est pas évidente. Oui dans un premier temps, car un leader sera suivi s'il est performant. Ensuite la question de l'orgueil et du statut entre en jeu pour abonder dans ce sens et souligner qu'un leader perd sa place s'il est perçu comme pas à l'aise ou en position gênante ce qui laisse de la place pour de nouveaux élèves. Puis seule, l'enseignante, après avoir pris connaissance des résultats de nos questionnaires élèves a poussé sa réflexion et nous a avouer que les activités à l'école relevaient souvent de l'opposition ou du domaine athlétiques ce qui n'offrait que peu de diversité et de chance à d'autres élèves de devenir, le temps d'un instant, leaders.

Pour clore notre échange nous sommes revenu sur un événement observé lors de la deuxième séance de jeu de ballon: l'intervention de G11 auprès d'un de ses camarades lorsque ce dernier commençait à s'énerver et à perdre sa motivation. Déjà abordé rapidement sur le trajet retour de la séance en question, les échanges furent encore riches. A l'annonce des faits, l'enseignante était d'abord surprise de voir que G11 avait agi de la sorte puis elle a souligné que quasiment seul lui pouvait faire cela. En effet nous avons assisté, lors de la première séance de rugby à une crise de l'élève concerné, qui, en fin de séance refusait de former le rang et s'était mis à l'écart à l'autre bout du terrain de rugby en usant de paroles violentes à l'approche de l'adulte et en venant même à frapper un éducateur menant la séance. Durant cet incident la M.A.T a eu du mal à lui faire réintégrer le groupe et s'exprime devant nous avec du recul en supposant que si elle « avait envoyé un élève comme G11 qui s'entend bien avec tout le monde et qui sait y faire, peut-être qu'il serait revenu de lui-même sans bouder » (trajet retour d'EPS).

4.2.4.1 Analyses

Revenons sur l'ensemble des sujets traités lors de ce moment. Il est important de préciser que les résultats obtenus ici ne sont pas systématiquement généralisables à tous les enseignants du premier degré mais qu'il s'agit bien des représentations d'une seule enseignante. Cependant, forte de plusieurs années d'exercices, de différentes écoles et classes à profils divers, notre interlocutrice témoigne de son expérience mais aussi de celles de ses collègues à qui elle fait référence plus d'une fois dans ses réponses.

Nous retenons trois points saillants de cet entretien. Pour commencer, L'EPS est perçue comme une discipline particulière où les enjeux premiers du professeur sont certes orientés vers les savoirs à transmettre mais aussi en grande partie de nature comportementale. Pour cause, le cadre y est très souvent moins explicite que dans une salle de classe, les activités proposées nécessitent du mouvement ce qui entraîne du bruit et l'enseignant peut se sentir moins à l'aise ou légitime à mener ses séances. Ce premier point en appelle un autre, le besoin d'avoir des points d'appuis. Ces points

d'appuis peuvent-être les ETAPS, ou les ressources obtenues en formation continue ou bien encore les élèves de la classe. Dans notre cas, nous allons porter attention à la troisième proposition. En effet, la professeure des écoles soutient l'idée qu'un élève expert dans le domaine abordé peut s'avérer être une ressource. Il est capable d'intervenir pour rappeler des règles, pour faire des retours à l'enseignant qui « n'a pas l'œil partout » (entretien) et se positionner en relais de ce dernier. Effectivement nous observons d'une part, les apports technico-tactiques d'un leader expert sur une activité sportive mais aussi et surtout d'autre part, les apports relatifs à la gestion du groupe, bien plus intéressante selon notre interviewée. Cependant, cet appui ne va pas de soi et n'est valable qu'à certaines conditions. Rapidement après avoir énoncé le deuxième point ; le leader comme appuis ; la M.A.T introduit le troisième, le leader « peut écraser un peu les autres » donc il est important de « s'en emparer » car sinon « il prend une place tellement importante que lui, il croit qu'il est ton assistant »(entretien). Ce qui souligne l'importance de la posture professionnelle à adopter. Dans le développement de la réponse de l'interlocutrice, celle-ci doit être ferme mais correspondre aux besoins de chacun. Ainsi, il est important de s'appuyer sur les leaders et de leurs donner des responsabilités mais il est tout aussi crucial de délimiter les limites de ce rôle afin d'éviter d'éventuelles dérives.

4.3 Les classes universitaires

Proches dans leur fonctionnement et par leurs âges, les classes universitaires que nous avons investi au second semestre feront l'objet d'analyses communes, nous présenterons, étape par étape le recueil de nos données au regard de notre question de recherche.

4.3.1 Confirmation de nos premières observations

Au clair sur qui nous allons porter nos regards en détails depuis le TP5, nous avons profité des TP 6 et 7 pour noter un maximum d'informations relatives à nos leaders présumés afin de s'assurer de la validité de nos suppositions, notons ici que

dès le TP 6 en volley-ball des équipes de quatre ou cinq hétérogène en leur sein et homogène entre elles ont été formé par l'enseignant. Ainsi l'élève V1 fait de bons choix tactiques, se place bien sur le terrain et fait preuve d'une technique plus avancée que la majorité de ses pairs tout en communiquant sur les rôles de chacun et en dispensant des conseils pertinents. Toutefois l'étudiant V2 s'avère ne pas correspondre à nos attentes une fois observé plus en détail. Certes ce dernier encourage de manière timide ses coéquipiers et communique assez bien lors d'ateliers collectifs, mais s'énerve rapidement en situation d'échec et ne donne aucun conseil ou retour à ses camarades, ce qui se place en contradiction avec deux de nos conditions précédemment énoncées. Aussi, dans l'autre groupe classe observé, l'étudiant U1 est systématiquement central dans son équipe pourtant changeante à chaque TP. Il est au cœur de la grande majorité des actions de jeu lors de dispositifs d'opposition, servant de relais de passe, de joueur décisif ou de défenseur efficace. Il est tout le temps en mouvement, prend de la place sur le terrain et communique des informations importantes. Pour ce faire, il se place souvent en arrière des actions de jeu pour avoir une vue d'ensemble sur la situation et ainsi indiquer qui est démarqué, à qui il serait judicieux de passer le disque ou encore organiser la défense de son équipe. De plus, il motive l'ensemble des joueurs et n'hésite pas à venir vers eux de manière individuelle à la manière d'un coach pour les conseiller sur leurs placements ou leurs intentions de jeu.

4.3.1.1 Analyse des TP 6 et 7

En légère contradiction avec les travaux d'Oberlé (1995), nous avons fait le choix de retenir des leaders émergents de manière ascendante par leurs faits de jeu afin d'observer un individu le plus complet possible pour en tirer un maximum de conclusions. De plus, il convient de noter que notre échantillon étudié est constitué d'étudiants en filière STAPS, qui partagent tous un intérêt marqué pour les activités physiques. Ayant nous-mêmes suivi cette voie et discuté au cours de notre licence avec nos pairs à ce sujet, nous constatons que cet attrait, ainsi que le niveau de compétence qui l'accompagne, ne sont pas nouveaux et se manifestent dès le lycée, voire même avant. Par conséquent, il est fort probable qu'un nombre considérable d'étudiants dans

nos deux classes observées aient déjà assumé un rôle de leader au cours de leur cursus scolaire. Par extension, V1 et U1 peuvent être perçus comme des leaders parmi les leaders.

4.3.2 Résultat de l'observation par le filtre du cadre d'analyse

Malheureusement nous n'avons pas pu participer aux TP 8 et 9 de chaque activités car nous étions nous même en stage dans différentes écoles que celles investies lors du premier semestre, mais nous avons profité de ce temps pour construire un cadre d'analyse que nous appelons fiche d'observation sur lequel nous allions relever les agissement de V1 et U1 mais aussi d'un étudiant ne correspondant pas à notre définition du leader qui serait différent à chaque TP afin de comparer l'impact d'un individu leader à celui d'un individu ne l'étant pas.

Les résultats présentés dans cette partie sont relatifs aux TP 10 et 11 de chaque activité dont les fiches d'observations ont été reproduites en annexe (Annexe 4). Afin de faciliter la lecture de ces fiches nous avons réalisé des diagrammes (figure 1 et 2) qui retranscrivent l'aspect quantitatif de nos observations. Cependant ces derniers ne permettent pas d'apprécier le versant qualitatif de ses observations visible sur nos fiches en annexe.

Comparaison de profils d'étudiants en ultimate

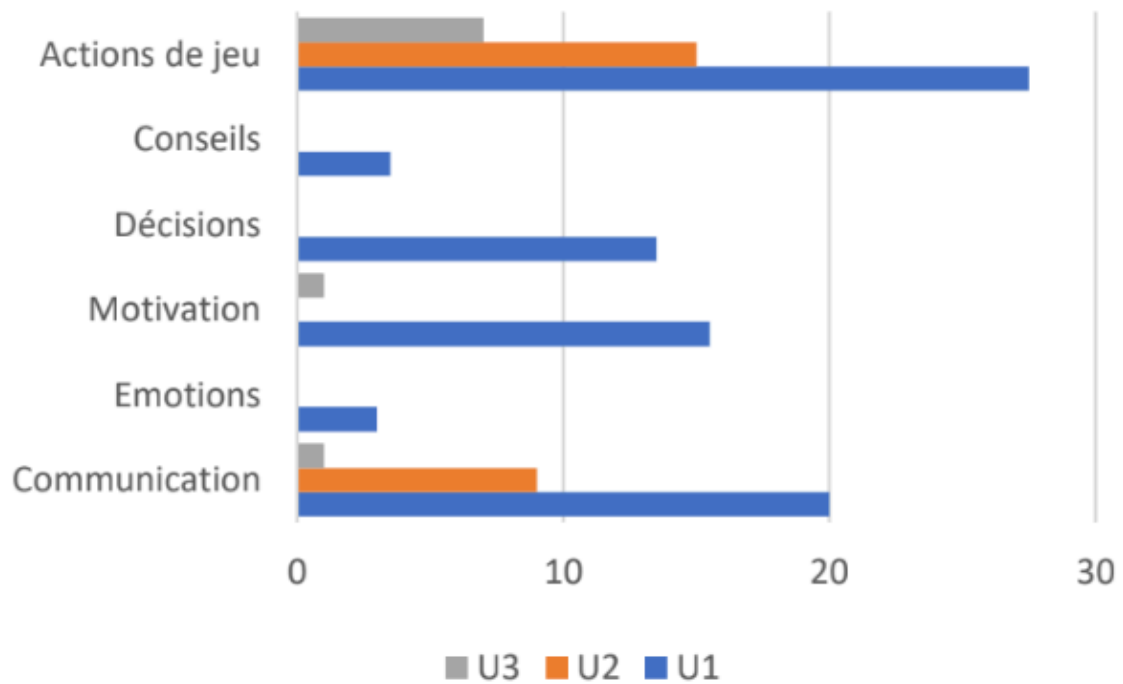


Figure 1 : Comparaison de profils d'étudiants en ultimate

Comparaison de profils d'étudiants en volleyball

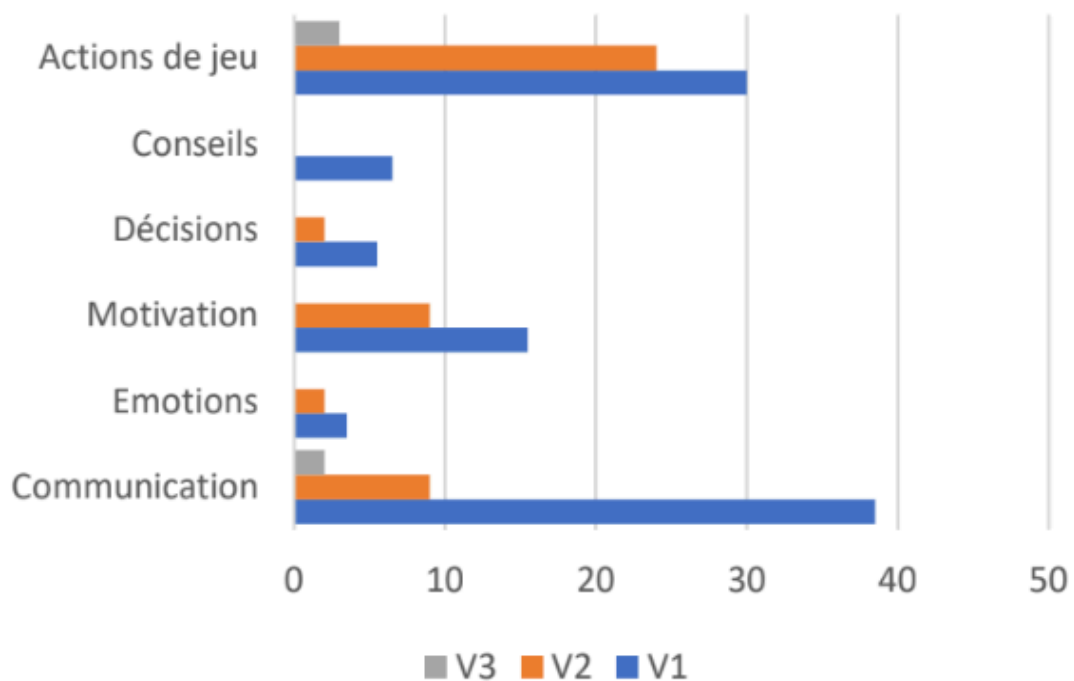


Figure 2: Comparaison de profils d'étudiants en volleyball

Il apparaît clairement ici que U1 et V1 sont respectivement, dans leurs classes, les étudiants qui ont le plus fort impact sur le jeu. Cela se comprend rapidement à la vue des diagrammes, ils apportent tous deux un dynamisme dans le jeu et sont une plaque tournante du collectif, ils communiquent et donnent des informations importantes au reste de leurs équipe, ils motivent leurs pairs tout en les conseillant et en prenant les devants en termes de décisions individuels mais aussi collectives.

4.3.2.1 Analyse des données recueillies avec le cadre d'analyse

Pour chacun de nos leader l'impact sur les actions de jeu est clair mais l'écart avec U2 et V2 n'est pas si important, alors que celui sur les autres versant observés est bien plus marqué et met en exergue les différents traits d'un leader. De plus, ce qui différencie V1 et V2, pourtant proche sur trois aspects de leurs interventions, est la qualité de ces dernières (Annexe 4). En effet, là où V1 est positif dans ces prises de paroles, précis et calme, V2 lui, est négatif, flou et subit ses émotions. Au-delà du fond, la forme que prend une intervention joue énormément sur l'impact de celle-ci. Durant les derniers TP de volleyball auxquels nous avons assisté nous avons été frappé par la cohésion qui régnait dans l'équipe de V1 comparé à l'équipe de V2 où l'on observait, certes, des phases collectives intéressantes, mais où nous avons le ressenti de regarder un amas d'individualité. Il apparaît ici que le leader instaure un climat autour de lui, souvent à son image.

4.3.3 Résultats croisée des profils de leader

Les deux prochaines figures (figure 3 et 4), nous permettent de comparer deux styles de leadership différents. Toutefois il est important de prendre du recul sur ces données qui, bien que saturées, ne portent pas sur la même activité support et n'apparaissent pas dans les mêmes contextes, il est possible d'envisager qu'invertir les deux sujets étudiés de classe donnerait des données différentes.

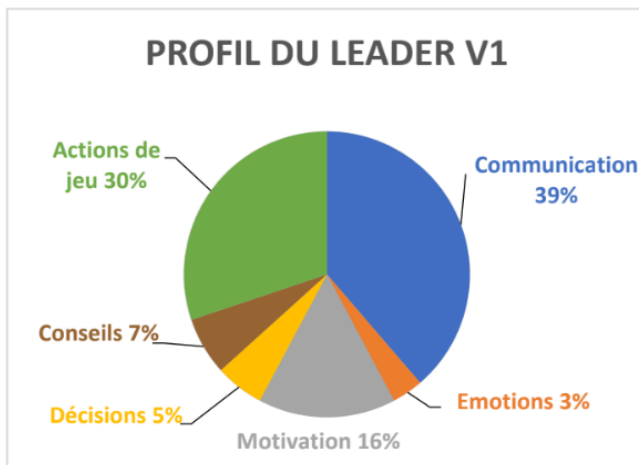


Figure 3 : Diagramme du profil de V1

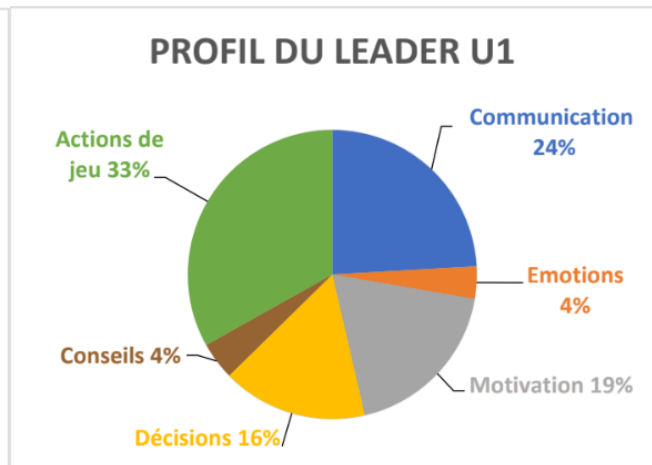


Figure 4 : Diagramme du profil de U1

A travers ces figures nous découvrons deux styles de leadership propres. L'un est plus équilibré (U1) que le l'autre mais nous notons que des similitudes émergent, en effet, la part la plus fine renvoie systématiquement à la gestion des émotions et juste derrière nous trouvons la part des conseils, qui, dans les deux cas occupe moins de 10 % des faits relevés. Pourtant, si la majorité des proportions coïncident, ce n'est pas le cas du versant décisionnel qui est multiplié par 3 chez U1 par rapport à V1 et inversement celui communicationnel chez V1 qui est significativement plus important que chez U1.

4.3.3.1 Analyse des deux profils de leader

Dans un premier temps nous traiterons les observables liés aux conseils et aux émotions puis ceux relatifs à la communication et aux décisions, nous faisons le choix ensuite, de ne pas aborder les actions de jeux et l'aspect motivationnel d'une part car ils sont du même ordre de grandeur et d'autre part car ils sont très proche d'un point de vue qualitatif chez nos deux leaders.

Les deux premières catégories, conseils, et émotions, représentent les parts les plus fines des graphiques, pour cause ce sont des interventions délicates à mettre en place nécessitant pour l'une des savoirs technico-tactiques experts couplés à une bonne évaluation des besoins d'autrui et pour l'autre des compétence psychosociales

développées comme l'empathie et la gestion de ses émotions. Pourtant à l'aise dans les activités proposées et avec comme projet professionnel de transmettre des savoirs, U1 et V1 prodiguent des conseils pertinents qu'ils ont souvent eux-mêmes reçus du professeur. Ainsi, V1 conseille sur la position de réceptionneur (Annexe 4.7), U1 rappelle que le pied de pivot est autorisé (Annexe 4.1). Dans les deux cas, les étudiants sont d'abord passés par une phase de confrontation à ces problèmes; que nous avons constatée dans les premiers TP observés; avant d'en donner conseil. Ils n'apportent donc pas nécessairement d'autres savoirs que ceux enseignés par le professeur mais en font l'écho lorsqu'ils reconnaissent une situation où ce savoir est mobilisé. Maintenant, pour le versant de la gestion des émotions et de la gestion des conflits nous pouvons dire que le leader tranche les débats, comme un point litigieux au volleyball comme ce fut le cas avec V1 à qui les joueurs ont demandé le dernier avis, ou bien une règle comprise de façon différente par plusieurs étudiants et que U1 à harmoniser auprès de ses adversaires et de ses coéquipiers. Cependant nous avons peu relevé de moment dans lesquelles nos leaders ont eu à gérer des situations émotionnellement fortes hormis des moment de joie après une victoire serrée, mais nous avons remarqués que V1 s'excusait souvent et prenait la responsabilité d'une erreur même quand cette dernière ne venait pas de lui. Contrairement à cela V2 rejette deux fois sur trois la faute sur ses coéquipiers ce qui participe au climat tendu que nous avons évoqué précédemment. Nous avançons l'idée que V1 agit de la sorte afin que ses coéquipiers ne perdent pas confiance en eux. Il est alors actif dans la conservation du climat sain de son équipe. Une telle posture pourrait aussi traduire un manque de confiance en lui mais nous excluons cette possibilité car nous l'avons observé sur plusieurs mois et n'avons vu aucun autre signe penchant dans le sens d'une telle hypothèse. Abordons maintenant les résultats touchant à la communication et à la prise de décision.

Ces styles en grande partie propre à l'individu, peuvent aussi résulter du fonctionnement du groupe et de la nature de l'activité. En volleyball par exemple, les rôles ont émergé de manière naturelle selon les affinités de chacun au sein de l'équipe de V1, à savoir, réceptionneurs, passeur et pointu, en conséquence V1 à été déchargé de certaines interventions observées chez U1 comme le fait de mettre en place des

stratégies pour attaquer l'embus adverse. En plus de cela, la nature même de l'APSA pratiquée influence le style de leadership à adopter. Pour preuve, nous avons observé que U1 restait en arrière du jeu pour se proposer comme aide en cas de défense trop imposante et en profitait pour indiquer au porteur du disque, les coéquipiers démarqués. Seulement, de telles interventions sont rendues impossibles au volleyball qui est une activité d'opposition indirecte où la zone à défendre et la cible à atteindre sont séparées par un filet haut empêchant l'interpénétration des terrains. Pour toutes ces raisons, les analyses que nous avons présentées sont à relativiser au vu des échantillons restreints que nous avons observés.

4.4 Analyse globale de l'ensemble des données

A travers l'ensemble de ces résultats récoltés sur nos trois terrains de stage, nous pouvons dégager des tendances quant à l'impact d'un élève leader sur une classe ou un groupe. Nous proposerons ici des pistes de réflexions sur la manière dont un professeur peut tirer parti, en EPS, des leaders de sa classe.

4.4.1 L'âge, une donnée à prendre en compte

Complexe, l'attitude de leader s'affirme avec l'âge. D'abord en observation respectueuse dans des classes de Cours Élémentaire 1 (CE1) et Cours Moyens 1 et 2 (CM1/CM2) puis de Petite Section (PS) et Moyenne Section (MS) pour terminer par des classes de Licence 2 (L2) et Licence 3 (L3). Nous avons pu en conclure qu'il est délicat de s'appuyer sur des élèves faisant preuve de prédispositions au caractère de leader avant la classe de CE1. Bien que n'étant pas définis comme terrains de recherches, nos deux écoles maternelles investies dans le cadre de nos stages du second semestre, ont été pour nous, un lieu où nous pouvions être témoins de mécanismes relatifs au leadership similaires à ceux en jeu dans les classes plus âgées. Cependant, rares et très inconstantes, ces interventions émanaient d'un grand nombre d'élèves qui, encore très jeune et apprenant à gérer leurs émotions, cherchaient à avoir raison face à leurs pairs et à obtenir l'approbation des stagiaires ou des adultes de la classe,

enseignantes comme agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM). Pour des raisons identiques et car il est une année charnière dans la scolarité des enfants, le Cours Préparatoire (CP) ne remplit pas, dans la grande majorité des cas, les conditions nécessaires à l'apparition de leaders stables en EPS. Nous préconisons donc d'attendre les classes de CE1 et CE2 pour envisager de s'appuyer sur des élèves leaders en privilégiant un support comportemental plutôt qu'un soutien sur les apprentissages.

4.4.2 Le statut de leader en classe

Nous mettrons en avant par la suite des pistes de réflexions à destinations des enseignants devant programmer de l'EPS. Non exhaustives et résultantes de données restreintes, nous ne faisons pas ici de prescriptions mais ouvrons des voies pour tirer parti des ressources que représentent les élèves leader en EPS. Pour commencer, un leader est un élève suivi et reconnu par ses pairs, mais est surtout un élève au même titre que l'entièreté de l'effectif d'une classe et il doit être vu comme tel par l'enseignant et ses camarades. Ainsi le mettre trop souvent en avant et lui accorder une importance particulière voir différente des autres enfants serait à la fois un manquement professionnel et un contre-sens à nos idées. En effet, même si ce dernier représente une ressource potentielle pour le professeur, il serait malvenu de lui faire savoir et ce pour plusieurs raisons. D'une part car il risquerait de prendre une place trop importante dans le paysage de la classe. D'autre part parce que cela pourrait impacter son comportement au risque de perdre ce qui faisait de lui une ressource entre-autre la dimension informelle du rôle de leader. Paradoxalement un élève leader peut aussi représenter une menace au bon déroulement d'une séance tant il est suivi de son groupe. A ce titre et pour nuancer nos propos précédents, il est crucial de veiller à la bonne tenue de cet élève qui pourrait s'avérer être le premier maillon d'une chaîne de troubles. C'est dans ce cadre qu'il est important de lui faire comprendre qu'il n'est pas leader au dessus de l'enseignant et qu'il est bon de connaître comment le recentrer sur la tâche, de connaître les leviers à actionner en cas de comportement déviant (entretien du 30/11/2023). Pour résumer ce point nous dirions que sa place de leader et surtout

les enjeux qui en découlent ne doivent pas être perçus de la classe mais que l'enseignant doit en être conscient et prioriser sa tenue.

4.4.3 Deux grands types d'interventions

Suite à nos observations nous distinguons deux formes que peuvent prendre les interventions d'un leader en EPS. Premièrement, à l'image de G11 qui canalise et encourage son équipe, ou de G12 qui prend les décisions pour éviter les échauffements et les conflits au sein de son groupe, nous trouvons la famille que l'on nomme "comportementale". Dans cette dernière nous regroupons les interventions de motivation et d'encouragement, de gestion ou régulation des émotions des pairs ainsi que les choix ne relevant pas de stratégie ni effectués dans le souci d'atteinte des consignes. Ces interventions qui ne nécessitent pas d'être expert dans la discipline en question, sont plus simples à mettre en place et sont les premières à apparaître en CE et CM comme nous le témoigne nos résultats. C'est pourquoi nous avançons l'idée que l'impact d'un leader en école élémentaire doit être le plus possible de nature comportemental.

A côté de cela, superposable aux interventions comportementales, nous définissons les interventions de "soutien aux apprentissages" comme toutes celles qui portent sur des savoirs déjà apportés par l'enseignant, sur des stratégies, des feedbacks ou des conseils personnels. Nous trouvons dans cette catégorie les prises de paroles de U1 et V1 relatifs au pied de pivot en ultimate ou encore relatif à la posture de réception en volleyball mais aussi les placements que U1 indique à ses coéquipiers et les feedbacks que V1 donne suite à un échec ou une réussite d'un de ses pairs. Ce type d'apport n'exige pas systématiquement du leader d'être expert de la discipline toutefois ce dernier doit être capable de prendre du recul sur sa pratique et celle d'autrui tout en identifiant les savoirs ciblés par l'enseignant et se les approprier. Ces interventions sont donc complexes à produire et arrivent rarement à l'école élémentaire bien que nous en ayons noté quelques-unes. F12 notamment, lorsqu'elle devait guider les élèves découvrant le parcours créé par son groupe, a conseillée ses pairs de la façon suivante "regarde devant toi" pour un obstacle d'équilibre ou "aide-toi de tes bras"

sur un obstacle de slalom. De telles prises de paroles peuvent apparaître ponctuellement en élémentaire mais ne doivent pas être attendues. Cependant nous pouvons essayer de les faire germer grâce à des mécanismes que nous proposerons par la suite.

4.4.3.1 Les interventions comportementales

En lien direct avec le comportement, les interventions que nous définissons ainsi peuvent être bénéfiques dans diverses situations. Premièrement, lors d'activités collectives en équipe il serait judicieux, comme nous l'avons observé avec G11, de former ces dernières de façon à ce que les élève perdant rapidement leur motivation ou s'énervant facilement soit avec un élève dont le profil de leadership privilégie les encouragements, les feedbacks positifs et la canalisation des émotions.

Deuxièmement et dans la même logique avec davantage de précautions, il serait pertinent, en danse par exemple, lors d'un dispositif de création collective, de placer un leader comme G12, tranchant les débats, aux côtés des élèves que l'on sait indécis ou constamment en conflit de point de vue. Les précautions sur ce point sont de faire en sorte que les choix du leader ne soient pas arbitraires et systématiquement dans le sens d'un seul élève du groupe. Cela pourrait apparaître dans un cas où l'un des membres du groupe possède de fortes affinités avec le leader autour duquel l'enseignant à former le groupe en question, un tel événement créerait frustration et conflits, chose que l'on cherche justement à éviter avec cette démarche.

Troisièmement mais dans une dynamique différente, nous pouvons imaginer des situations d'apprentissages autour de ces interventions comportementales. Sans détailler le dispositif et à titre d'exemple, il serait intéressant de considérer un fonctionnement en but collectif à atteindre. Imaginons une classe en activité athlétique de course de longueur, au programme en école élémentaire. Après plusieurs séances d'entrée en activité, d'apprentissages et de récolte de performances, admettons que la somme des distances atteintes par chaque élève est de X km. Le but collectif à atteindre par la classe serait alors de X km + Y% de X, où Y varie selon l'objectif de

l'enseignant. Un projet de la sorte, si il est amené avec bienveillance et en bannissant d'emblée les reproches adressés à autrui, motivera les élèves et laissera la place aux leaders d'exprimer leurs encouragements ou leurs conseils, motivés par l'atteinte du but.

Trois exemples parmi d'autres, ces différentes implications sont à adapter à chaque classe et ne sont pas des gages de réussite, ils permettent toutefois d'espérer mettre à profit le potentiel parfois dormant que les élèves leaders représentent sur les versant motivationnels et comportementaux.

4.4.3.2 Les interventions de soutien aux apprentissages

Pouvant aussi être d'ordre technico-tactique, l'impact d'un leader sur les apprentissages en EPS n'est pas à négliger. Bien qu'il soit peut observé en élémentaire et difficiles à prodiguer, les conseils sur les gestes et postures doivent d'abord émerger de l'enseignant pour ensuite rayonner par les leaders de la classe. Considérons l'expérience observée avec V1 en volleyball sur la posture du réceptionneur. Lors du TP5, V1 n'était pas satisfait de ses réceptions et le professeur, passant sur chaque terrain un à un, lui à fait prendre conscience de ce qui n'allait pas et lui a apporté conseil. Plus tard en TP7, une fois les équipes fixées et pour la première fois, V1 à trouvé chez une coéquipière, des obstacles similaires aux siens quant à la posture de réception, c'est alors naturellement qu'il a proposé les mêmes voies de travail qu'il s'était vu conseiller au TP5. Nous pouvons transposer ça à des gestes techniques plus facile comme le service au badminton, sources d'échanges ne démarrant pas, dans une activité très souvent proposée tout au long du cursus scolaire d'un enfant. Pour que cette approche soit efficace, l'enseignant doit rendre ses objectifs ainsi que les buts spécifiques de chaque situation aussi explicites que possible pour tous les élèves. De plus, il doit fournir des conseils qui bénéficieront à l'ensemble de la classe, plutôt que de se concentrer uniquement sur les difficultés rencontrées par le leader ciblé, risquant ainsi de proposer des conseils inadaptés au reste du groupe.

Outre ce caractère de relais, les interventions d'un leader peuvent être relatives aux règles du jeu et s'avérer pratiques pour l'enseignant tout au long de la séquence. En effet, comme nous l'avons observé chez U1 et V1 mais aussi chez F12 et G11, il peut être amené à clore des débats sur des points litigieux ou à recentrer l'attention d'un groupe sur les consignes. En sachant cela et en s'assurant au préalable par observations que ces rappels et choix sont fiables, le professeur peut se permettre de s'éloigner d'un terrain de volleyball ou d'un groupe en pleine création d'un parcours, au profit d'autres qui auraient moins bien compris ses attentes. Cela ne dispense évidemment pas le professionnel de l'éducation de son rôle sécuritaire au sein de sa classe. Aussi, et nous l'avons relevé plusieurs fois, nos leaders, chacun dans leurs classes, ont résolu seuls des litiges pour lesquels le reste des élèves étaient tentés de solliciter l'enseignant. Bien sûr, il n'est pas exclu que cela ne suffise pas. Lorsque cela est arrivé dans deux TP auxquels nous avons assistés et une fois en classe dehors, ce sont les élèves leaders, accompagnés d'un autre élève qui venait demander l'avis final de l'enseignant. Nous supposons qu'un tel comportement du leader peut s'expliquer par plusieurs hypothèses. La première serait que le leader veuille enrichir son répertoire de règles pour pouvoir résoudre de tels problèmes à l'avenir. La seconde serait que le leader ne ferait pas forcément confiance aux autres élèves pour rapporter la règle en question. Enfin la troisième hypothèse avance le fait qu'il soit désigné de manière plus ou moins explicite par son groupe ou son équipe pour aller demander la solution au problème. En prenant en compte les caractères de nos leaders nous accordons moins d'importance à la seconde supposition ce qui reflète le caractère curieux du leader et souligne son statut central au sein d'un groupe.

Une fois ce relais effectué il est important de placer l'élève leader dans une situation où dispenser des conseils est possible, par exemple, mettre en place des jeux ou des matchs avec des temps de pauses assez fréquents mais courts pour permettre la transmission de ses conseils en contexte, sans sacrifier trop de temps moteur. Si toutefois cela ne suffit pas à faire émerger les interventions voulues, il est envisageable de faire en sorte que le leader y trouve son intérêt. Cela peut prendre plusieurs formes qui seront à l'initiative du professeur. Nous pouvons par exemple augmenter l'enjeu, dans le but de rendre le partage de savoirs bénéfiques à tous. Nous pouvons aussi

souligner verbalement la possibilité, puis la nécessité de l'entraide face à une situation problème. En lien direct, il serait cohérent de soumettre une situation problème dans laquelle chaque membre d'un groupe ou d'une équipe doit jouer un rôle et réaliser quelque chose qu'il ne maîtrise pas encore pour, ensemble, parvenir à réaliser la tâche en question. En définitif, si nous recherchons des conseils ou feedbacks de la part des leaders mais que ceux-ci n'apparaissent pas, nous mettons en place un dispositif stimulant son intérêt, mais aussi celui des autres élèves, envers les interventions de soutien aux apprentissages.

Pour résumer nos propos nous distinguons deux types d'interventions émanant d'un élève caractérisé de leader. Premièrement, les interventions comportementales, qui impactent la motivation, les émotions et l'engagement des pairs dans l'activité, mais aussi qui aident aux choix et aux décisions d'un groupe dans les processus de créations ou lorsque cela est nécessaire. Deuxièmement, les interventions de soutien aux apprentissages, qui relaient la parole du professeur sur les aspects technico-tactiques et réglementaires.

Discussion

A travers ce mémoire nous nous sommes intéressés en détail à la problématique du leadership et de son implication en EPS. Exposées précédemment dans le chapitre 4 et liées aux données qui les ont faites émergées, nos analyses participent à la distinction des types d'interventions que peut mettre en place un leader. Au nombre de deux, nous définissons d'une part, les interventions comportementales, par les prises de paroles relatives à la motivation, à l'engagement, à la gestion des émotions et à la structure groupale, et d'autre part nous qualifions les interventions de soutien aux apprentissages comme celles ayant attiré aux gestes technico-tactiques, aux règles du jeu, aux consignes et aux choix stratégiques. En posant ces nouvelles définitions nous rendons plus facile la compréhension des actes verbaux du leader afin d'en tirer des avantages notables en classe d'EPS. De plus, nous soulignons quelques implications concrètes de nos résultats dans la partie dédiée à l'analyse globale de ces derniers, afin de rendre accessible le leader comme une ressource pour le professeur en EPS.

Par ces travaux, nous apportons de nouvelles connaissances au sujet des leaders dans le cadre scolaire, dont le paysage littéraire est bien moins fourni que celui des leaders dans le cadre professionnel. Bien que nous plaçant sur un segment encore peu exploré nous nous appuyons tout-de-même sur des auteurs centraux qui nous ont aidé à construire notre méthode tel que Mialaret (1984) pour ces apports sur l'observation ou Berthier (2010) pour le questionnaire. Nos recherches abordent un thème peu traité car elles se rapportent uniquement au milieu scolaire mais peuvent être transposables à d'autres milieux. Dans cette perspective il sera important de redéfinir les deux types d'interventions que nous avons soulignés. De plus, ne proposant pas de modèle théorique sur l'émergence du leadership (Plane, 2015) ou sur les différents styles qu'il peut avoir (GLOBE, 2014), nous n'entrons pas en conflits avec des théories existantes mais davantage en apports à celles-ci. En effet, les types d'interventions dont nous parlons sont à voir comme deux entités elles-mêmes composées de sous-entités qui s'expriment à des degrés différents selon chaque leader et chaque situation. Les graphiques en camembert visibles dans le chapitre 4 sont une bonne illustration de comment l'expression de ces sous-entités peut varier.

C'est d'abord en tant que futurs enseignants que nous nous sommes intéressés à ce sujet. Conscients que l'EPS fait partie des préoccupations grandissantes de l'éducation nationale car elle touche du doigt des problèmes de santé publique comme la sédentarité, nous voulions pallier à notre échelle, à certaines difficultés soulignées par nombres d'enseignants quant-à la relation avec cette discipline scolaire. Nous espérons ainsi nous engager dans une démarche collective de développement professionnel s'adressant à nos futurs collègues qui en auraient besoin ou qui voudraient mieux comprendre leur classe en EPS. C'est avec cette ambition que nous avons proposé plusieurs implications pratiques précédemment, et que nous les avons rendues larges afin qu'elles soient adaptables à des contextes variés.

Nous avons cependant conscience des limites de notre mémoire de recherche. Restreintes par le temps et par l'accès aux terrains de recherches, nos données, notamment en école élémentaires, auraient pu être plus nombreuses, relatives à plusieurs classes d'âges et de natures plus diverses. Nous avons seulement assisté à deux types d'activités, bien que riches, cela ne représente qu'une partie infime des activités programmables dans ce milieu. En plus de cela, notons que nous avons assisté seulement à quatre temps d'EPS, ce qui laisse la place au biais d'inconsistance par exemple, qui pourrait justifier des observations ponctuelles non répétables dans le temps. Souffrant de contraintes similaires, les données recueillies à l'université sont arrivées à saturation mais nous aurions apprécié investir d'autres cours et assister à d'autres activités physiques, comme des activités d'expressions corporelles ou des activités de pleines natures qui s'avèrent souvent être riches en interactions et dans lesquelles les leaders ont une place certaine à jouer. De plus, nous avons tous deux réalisés un parcours en STAPS et partions dès le début avec nos connaissances a priori du sujet. Nos représentations initiales sur le sujet ont évolué au fil de nos travaux et nous nous sommes efforcés d'être les plus objectifs possible dans cette démarche. Toutefois, le fait même, de s'intéresser à une telle problématique commençant par "en quoi", indique que nous avons déjà supposé que les leaders pouvaient être des ressources pour l'enseignant en EPS. C'est alors une fois ce postulat formulé que nous avons mis la neutralité au centre de nos préoccupations.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons exploré le rôle des leaders en Éducation Physique et Sportive (EPS) en tant que ressource précieuse pour les enseignants. Avec une démarche ethnographique, nous avons investi plusieurs terrains de recherches, afin de mieux comprendre comment les leaders émergents peuvent contribuer à l'apprentissage et au développement de tous. En analysant les observations sur le terrain, l'entretien et les interactions directes avec les élèves et les enseignants, nous avons cherché à identifier les façons dont les leaders peuvent soutenir et enrichir l'expérience éducative en EPS. Nous avons d'abord déterminé deux types d'interventions émises par les leaders, à savoir les interventions comportementales et les interventions de soutien aux apprentissages. Les interventions comportementales regroupent trois sous-types d'interventions, celles relatives à la motivation, celles renvoyant aux émotions de soi ou des pairs ainsi que celles traitant des choix du groupe. Ce mécanisme se répète pour les interventions de soutien aux apprentissages qui se déclinent sous trois formes aussi, les interventions liées aux conseils de développement individuel ou aux gestes technico-tactiques, puis celles abordant les règles de jeu et les consignes et enfin celles touchant aux choix stratégiques. Afin de rendre ces concepts plus concrets, nous avons proposé plusieurs exemples non exhaustifs pour illustrer pourquoi et par quels moyens l'élève leader pouvait être qualifié de ressource pour l'enseignant dans le cadre de l'EPS. De ces exemples retenons qu'un élève faisant preuve de leadership peut s'avérer parfois plus efficace que l'adulte en charge de la classe pour motiver ses pairs tout comme pour gérer certaines émotions comme la frustration ou la colère. De plus, il est souvent bon d'avoir un élève capable de trancher des conflits et des débats tout en étant à même de faire la liaison entre ses camarades et le professeur. Aussi, sur le versant des savoirs, un leader est précieux en ce qu'il peut relayer à tous les bons conseils de l'enseignant si ceux-ci sont accessibles et généraux. Dans cette dynamique de relais, c'est souvent le leader qui rappelle les consignes ou les règles de jeu. Enfin, il n'est pas rare qu'un élève reconnu de ses pairs comme apte à le faire fasse des choix stratégiques engageant tout son groupe. Cependant le leadership est complexe et ces aspects sont difficiles à tous développer. C'est pourquoi nous n'avons pas observé d'élève ou d'étudiant les

réunissant tous à part égale. On peut donc parler d'affinité avec certains types d'interventions comme nous le démontre nos diagrammes en disque dans le chapitre 4. Au-delà de ces affinités, d'autres facteurs sont à prendre en compte lorsque l'on aborde l'émergence de ces interventions. D'abord, il est important de considérer l'âge de notre public. La maturité tout comme les compétences psychosociales qu'un leader doit combiner se développe au fil du temps et de ses expériences. Nous avançons donc que les interventions comportementales apparaissent chez un leader très jeune mais sont consistantes qu'à partir de la fin du cycle deux soit en classe de CE1/CE2. Pour ce qui est des interventions de soutien aux apprentissages, nous observons qu'elles sont plus fréquentes avec l'âge mais restent rares en CM1/CM2. Cependant, si elles sont encouragées par la forme du dispositif, la nature de l'activité ou l'enjeu se cachant derrière les consignes et les règles, nous supposons qu'elles puissent apparaître régulièrement chez les leaders les plus à l'aise. Ayant observé des étudiants de licence 2 et 3 spécialistes des activités physiques, nous pouvons ajouter que ces interventions ne vont pas de soi et reste à manipuler précautionneusement, nous déconseillons alors aux enseignants du premier degré de placer des attentes quant-à l'émergence de celles-ci. Après avoir nuancé notre propos au regard de l'âge, nous l'avons fait au regard de la classe. Occupant l'entièreté de nos travaux, le leader ne doit pas occuper plus que de raison l'espace de la classe. S'il représente pour le professeur une ressource, il doit représenter aussi un enjeu. Enjeu de contrôle, il peut être la clé de voûte du climat de classe car il est suivi par ses pairs. Avec cette perspective en tête, il est crucial que l'enseignant le traite au même titre que l'ensemble des élèves. Une dérive à ce sujet, et le leader pourrait dépasser son statut d'élève et nuire aux apprentissages ou ne plus agir comme un leader ce qui se traduirait par une perte d'une ressource précieuse. Apportant donc des clés de compréhension, des illustrations concrètes ainsi que des nuances à ne pas omettre, nous éclairons les praticiens sur les possibilités qu'offrent les élèves leader durant les temps d'EPS.

Ce mémoire de recherche a été pour nous une occasion de traiter un sujet nous tenant à cœur. Préparée en amont, chaque étape a été pensée entre nous puis accompagnée de précieux retours lors des temps de séminaire prévus à cet effet. Une étape nous a tout de même posé plus question que les autres, celle de la sélection des

élèves et étudiants à observer lors de nos incursions dans nos terrains de recherches. En dépassant cette difficulté nous avons compris qu'il était compliqué de correctement observer l'ensemble d'une classe et qu'un cadre d'analyse était essentiel pour de tels travaux. Nous projetant sans cesse dans notre future profession, nous sommes conscients qu'il va falloir avoir cette vision d'ensemble sur notre classe sans avoir un cadre d'analyse dans les mains. Ce constat s'étend à toutes les disciplines que nous serons amenés à transmettre et nous inquiétait un peu au début. Mais au fil des observations nous étions de plus en plus efficaces et cet obstacle se réduisait. Arrivés au terme de notre démarche et enrichi par celle-ci, par nos stages et par les apports théoriques liés à notre formation, nous sommes maintenant plus sereins quant à notre posture devant une classe dans laquelle nous ne devons laisser personne au bord du chemin. Hormis cette difficulté nous n'avons pas rencontré d'autre contretemps, plus que ça, nous avons ressenti une grande satisfaction lors des multiples temps de recueil de données. Pendant ces derniers nous projetions déjà des pistes de réflexions et des liens avec la théorie existante sur le sujet. Cet exercice a été pour nous, très stimulant sur le plan intellectuel et constitue un énorme point positif de cette première année de master.

Malgré cette satisfaction partagée nous sommes marqués d'un sentiment de frustration. La source de celui-ci est à chercher du côté des contraintes entourant le projet de mémoire, notamment les contraintes temporelles mais nous avons conscience que celles-ci sont dictées par le calendrier de notre formation et qu'elles présentent aussi de nombreux avantages comme le fait de nous décharger de ce long travail pour la deuxième année de master ou encore de nous donner la possibilité d'investir nos terrains de stage en tant que terrains de recherche. Toutefois nous avons réfléchi à des voies d'approfondissement de nos travaux. D'abord nous pouvons envisager de porter notre regard sur d'autres activités telles que des activités de créations et de représentation comme la danse mais aussi des activités de pleine nature comme de la course d'orientation par exemple, mais pour être plus intéressant encore, il faudrait que ces observations concernent les mêmes groupes d'élèves et d'étudiants que nous avons déjà investis. De cette manière nous aurions pu vérifier et apprécier le comportement de nos leaders dans d'autres contextes que celui des activités

collectives d'oppositions. Ensuite il aurait été judicieux d'accorder du temps, si nous en avions plus, à d'autres catégories d'âges comme celles du collège et du lycée. Volontairement réduites en adéquation avec le temps à notre disposition, nos observations se sont portées en priorité sur l'école primaire, représentant notre futur lieu d'exercice. Cependant, se porter sur d'autres classes de cycle 4 et 5 pourrait augmenter la portée de nos résultats et la profondeur de nos propos. Enfin, et parce que nous n'avons qu'émis un début de modèle de compréhension sur les interventions des leaders en EPS, il paraît envisageable de le développer et de le mettre en lien direct avec les styles de leadership que le projet GLOBE définit.

Après avoir exploré en profondeur le rôle des leaders en Éducation Physique et Sportive (EPS) et leurs interventions en tant que ressource pour les enseignants, nous sommes confrontés à une question cruciale : jusqu'où peut aller leur influence dans le cadre de l'apprentissage et du développement des élèves ? Cette question ouvre un vaste champ d'exploration, offrant de multiples perspectives pour de futures recherches et pratiques pédagogiques. En nous basant sur les résultats de notre étude, nous pourrions envisager d'approfondir notre compréhension des différents types d'interventions des leaders en EPS et leur impact sur les dynamiques de classe. Nous pourrions également étudier comment les styles de leadership des élèves se développent et évoluent au fil du temps, en tenant compte des facteurs individuels, sociaux et contextuels. Puis, nous pourrions nous intéresser aux implications pratiques de notre recherche pour la formation des enseignants en EPS. Comment pouvons-nous intégrer les enseignements tirés de notre étude dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants, afin de mieux préparer les futurs professionnels à tirer parti du potentiel des leaders en EPS dans leurs pratiques pédagogiques ? En abordant ces questions et en poursuivant nos investigations, nous pourrions contribuer à enrichir notre compréhension des interactions sociales en EPS et à développer des approches pédagogiques plus efficaces et inclusives pour tous les élèves.

Bibliographie

Banton, M. (1969). *Roles : An introduction to the study of social relations.*

Tavistock Publications.

Bass, B. M. (Éd.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (1. Dr.). Sage.

Bennis, W. G., & Durieux, C. (1991). *Profession, leader.* InterÉd.

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés.* Armand Colin.

Bosselut, G. (2009). Ambiguïté du rôle au sein des équipes sportives. *Science & Motricité*, 66, Article 66. <https://doi.org/10.3917/sm.066.0033>

Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of Leader Behavior in Sports : Development of a Leadership Scale. *The Journal of Sport Psychology*, 2, 34-45.

Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1992). *Organizational behavior* (6th ed). West Pub. Co.

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), Article 5.

House, R. J. (2014). *Strategic leadership across cultures : The GLOBE study of CEO leadership behavior and effectiveness in 24 countries.* SAGE Publications, Inc.

Marchois, C. (2022). *Réussir en anglais.* Retz.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee Commitment and Motivation : A Conceptual Analysis and Integrative Model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), Article 6. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.991>

Mialaret, G. (1984). *La Pédagogie expérimentale.* Presses universitaires de France.

Mugny, G. (Éd.). (1995). Relations humaines groupes et influence sociale. Presses Univ. de Grenoble.

Nicolas, M., Weiss, K., & Héas, S. (2006). Le leadership dans les situations extrêmes: Inflexions, N° 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/infle.003.0183>

Plane, J.-M. (2015). Théories du leadership : Modèles classiques et contemporains. Dunod.

Shaw, M. E. (1981). Group dynamics : The psychology of small group behavior (3. ed). McGraw-Hill.

Shelley A. Kirkpatrick, & Locke, E. A. (1991). Leadership : Do Traits Matter? The Executive, 5(2), Article 2. JSTOR.

Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories : Studies in social psychology. Cambridge University Press.

Weber, M. (1921). Wirtschaft und Gesellschaft. Jazzybee Verlag.

Annexe

Annexe 1. Questionnaire

Annexe 2. Retranscription

Annexe 3. Fiche d'observation vierge

Annexe 4. Fiches d'observations

Annexe 1

Questionnaire EPS :

Pour chaque question, indique le prénom d'un camarade de la classe. (Tes réponses seront toujours secrètes et ne seront que pour moi.)

-Si tu veux t'amuser en sports collectif de ballons, avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux gagner et réussir l'évaluation en sports collectif de ballons, avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux t'amuser en sports de raquettes, avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux gagner et réussir l'évaluation en sports de raquettes, avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux t'amuser en activités athlétiques (sauts, lancés, courses), avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux gagner et réussir l'évaluation en activités athlétiques (sauts, lancés, courses), avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux t'amuser en activités artistiques (danse, gymnastique...), avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux gagner et réussir l'évaluation en activités artistiques (danse, gymnastique...), avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux t'amuser en activités de pleine nature (CO, escalade...), avec qui te mets-tu ?

.....

-Si tu veux gagner et réussir l'évaluation en activités de pleine nature (CO, escalade...), avec qui te mets-tu ?

.....

Merci de ta participation !

Annexe 2

Entretien réalisé avec Maëlle Forgeau le 30/11/2023. La MAT savait qu'elle allait être interviewée sur la thématique des leaders mais ne connaissait pas les questions à l'avance.

Chercheur : Bonjour. Je t'enregistre aujourd'hui pour parler de notre séminaire en ethnographie où on aimerait parler des leaders. Il y a quelques questions autour de ce sujet- là. Tu ne seras pas le seul entretien qu'on va faire. Paul en fait un de son côté et on risque d'aller voir des enseignants du STAPS et peut-être de l'INSPE aussi. Ça va tourner autour des enfants leaders que tu vois dans la classe, de ton expérience avec et tout ça relié avec l'EPS. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Et voilà. Ça va être que pour nous, il n'y aura pas d'amphithéâtre derrière qui va écouter, personne, juste moi et Paul, mon binôme. La première question, c'est un peu général, c'est : Es-tu aussi à l'aise avec l'EPS qu'avec d'autres matières ?

M.A.T. : Non, je ne suis pas aussi à l'aise dans l'EPS que n'importe quelle matière. C'est un petit peu plus compliqué dans la gestion des élèves. Tu dois gérer à la fois l'excitation des élèves quand ils vont en EPS, l'écoute des consignes, parce que tu n'es pas assis à une chaise. Si tu donnes tes consignes en extérieur, il y a tous les aléas. Ils peuvent être excités, mais il y en a aussi qui ne sont pas posés. Il y en a qui te tournent le dos, il y en a qui discutent. Donc déjà, ça demande même, toi, au niveau du positionnement de ta voix, de parler fort. Et puis, il faut gérer beaucoup de choses parce que l'EPS, ça crée des émotions qui peuvent être très fortes pour certains. La peur de faire l'activité ou la peur du ballon. Ça peut être aussi la gestion de l'échec. Accepter de perdre. Accepter l'arbitrage aussi. En fait, on est souvent obligé de gérer les comportements. Et puis, il peut y avoir aussi des... Tu n'as pas ça en classe, mais il peut y avoir des petits incidents. Tu en as qui peuvent se blesser. Donc parfois, tu as tout ton groupe et tu dois gérer s'il y en a un qui s'est fait mal au genou, il faut quand même que tu le soignes et tu as tous les autres qui jouent. Ce n'est pas hyper confort, l'EPS, comme discipline.

Chercheur : Ok. Par rapport à cette question- là, je ne l'ai pas détaillée ici, mais est-ce que tu penses que ça peut être dû à un manque de formation ou quelque chose comme ça ?

M.A.T. : . Oui, ça peut être aussi... Moi, je parlais de la gestion du groupe, mais ça peut être aussi le manque de formation. Il y a certaines disciplines sportives qui sont soit impossibles à faire quasiment, soit on n'est pas formé, en effet. Tu as le volley, par exemple. Si tu veux faire du volley avec tes élèves, si tu n'as pas d'intervenants, c'est quasi impossible. Il faut monter les filets, etc. Nous, on

est sur Nantes Métropole, je parle vraiment sur Nantes Métropole, tu peux avoir quand même des... Comme en Rugby, tu peux avoir des ETAPS. Tu es supposé faire le projet PEDDA avec eux, mais c'est souvent eux qui t'amènent quand même la partie déroulement, etc. C'est bien qu'on force ça. Et puis, tu es deux, donc souvent, ils installent avant. Sinon, il y a d'autres disciplines sportives comme par exemple la danse. Il y a beaucoup d'enseignants qui ne sont pas à l'aise avec ça. Moi, j'en fais partie. Notre solution dans ces cas- là, c'est qu'on peut s'inscrire au PEAC sur des projets de danse. Là, c'est ce que je fais cette année, par exemple. Je l'avais déjà fait une autre année. Tout ce que tu vois faire par l'intervenant, tu te le notes, des petits jeux, des petits trucs que tu vas réutiliser. Et après, c'est vrai que quand tu dois faire une petite chorégraphie et que c'est toi qui montres, je le fais pourtant avec le temps, mais ce n'est pas facile et puis ça déborde. Ils voient bien quand tu ne maîtrises pas. Tu as des sports qui... Même lutte, par exemple. C'est même si tu es formé, c'est dur à gérer ça, la lutte. Donc oui, ça peut être un manque de formation, en effet, surtout sur les domaines un peu artistiques, cirque, danse.

Chercheur : Merci. Là, on a fait le tour de tes conceptions sur l'EPS pour mettre en relation après tes conceptions sur les leaders. Justement, la première question, c'est comment toi, tu définirais un leader ?

M.A.T : Dans l'EPS ? Oui. Un leader dans l'EPS. Le leader, c'est à la fois... Il y a l'aspect positif, on va dire, qu'un leader, ça fédère le groupe, c'est celui qui va être motivé, qui va motiver les élèves aussi. S'il est content, le leader, de faire l'activité sportive, comme il est suivi, c'est le principe, il va donc motiver le reste de la troupe. Il va avoir compris, lui, ce qu'il faut faire, puisqu'il est leader en EPS, donc il est à l'aise avec cette matière. Donc, il va pouvoir prendre un peu ton relais dans le jeu. C'est-à-dire que lui, il va savoir... Ça peut t'aider. Il peut savoir, lui, qu'il y a marché, si t'as pas vraiment fait attention ou si c'est sorti, à qui est la balle, parce que t'as pas l'œil partout. Donc, le leader, il a un appui pour toi, mais dans un autre sens, le leader aussi, il écrase un peu... Il peut. Si on lui laisse trop de place, il peut écraser un peu les autres. Donc, il faut lui laisser une place, mais le contrôler. Parce que sinon, il va vite dire qui se met où, qui est avec qui.

Chercheur : C'est parfait parce que tu as parlé de différents types ou du moins de différents aspects du leader. Ma prochaine question, c'était « dirais- tu qu'il en existe des différents types de leader ?

M.A.T : Oui, parce que tu peux avoir le... Après, en EPS ou ailleurs, pour moi, il y a deux types de leadership. Vraiment, c'est ceux qui sont leaders. Tu vas voir un peu comme on a la... On peut citer, même si tu ne les citeras pas, mais tu as G11, tu vas avoir F7. Dans la classe, on a plutôt ce type de leader-là, des

leaders qui sont scolaires, qui sont contents de travailler, qui sont dans le positif. Donc ça va plutôt mener le groupe vers le haut. Ils vont lever la main. Quand vous faites une séance, ils sont tous contents de le faire, mais t'as les leaders, ils sont là. Moi, je peux leur faire faire n'importe quoi. Ils sont toujours à lever la main. Ils peuvent quand même écraser les autres. Il faut quand même pas ne voir qu'eux, mais ils sont là en appui. Et puis, t'as le leader, quand ça arrive dans ta classe, souvent, il est pas tout seul, ils sont deux ou trois parfois, et qui, par contre, t'enfoncent. C'est-à-dire qu'ils sont suivis par les autres pour les bêtises. Donc, il y en a d'autres qui répondent avec, qui décident de ne pas travailler, ça peut arriver.

M.A.T : Surtout quand tu débutes, ils te craignent parfois moins quand même qu'une vieille maîtresse. Donc, ils vont tenter un peu et le leader, c'est celui qui tente le premier. Il cherche, il teste. Ça peut être le même. Je pense clairement que... G8, c'est une évidence, mais G13, G12, G14 peuvent à la fois être ceux qui aident, mais à la fois opposants aussi. Parce que je pense que si j'étais remplacée par une personne qui manquerait d'assurance, de confiance en elle et qui serait un petit peu vite perdue, ils en profiteront à fond.

Chercheur : Donc, cette force à adopter. Il y a une posture devant un leader à adopter plutôt qu'une autre ?

M.A.T : Oui, il faut être au-dessus. C'est moche parce que peut-être pas des animaux, mais clairement, c'est qu'à un moment donné, il faut que tu te positionnes. Il ne faut pas le braquer. Le leader, t'en as besoin. C'est hyper important d'avoir des leaders dans une classe parce qu'ils fédèrent les autres, certes, mais surtout, c'est eux qui répondent aux questions, c'est eux qui sont moteurs, en fait. Ils sont hyper moteurs, mais il faut les « dominer ». Il faut être en capacité de les freiner. Et ça, ce n'est pas toujours évident parce que si tu t'appuies trop sur ton leader, il prend une place tellement importante que lui, il croit qu'il est ton assistant. Et que c'est normal que ce soit lui qui parle en premier, qui décide de tout. D'ailleurs, il y a encore les mêmes noms, mais G8, c'est pareil, si tu ne t'en empare pas, il te dira ce que tu as à faire dans ta journée. Tu n'auras pas de temps.

Chercheur : Du coup, on est à la frontière sur la seconde question encore une fois.

M.A.T : Tu as vu ça, les transitions ? C'est super. C'est que les questions étaient bien.

Chercheur : Haha merci. Appui ou obstacle en EPS, le leader ? On en a déjà parlé un peu.

M.A.T. : Cette classe serait plutôt appui. Surtout l'appui, oui. Là, surtout appui. Après, regarde ce qu'on a entendu, la petite qui pose problème dans l'autre classe. En sortie, parce que le sport, ce n'est pas toujours dans les écoles, ça peut être en sortie. Nous, là, on est en sortie. Si c'est ton leader qui pète un câble, comme on pourrait dire... G8 ? Oui, Lamine pourrait tout à fait péter un câble, c'est déjà arrivé. C'est ce qu'il faisait, il traîne derrière. Quand c'est comme ça... Ça, c'est encore autre chose, ça n'a rien à voir avec le fait de leader, mais si ça arrive, comme G4 l'autre jour ou lui ou (élève d'une autre classe), c'est compliqué parce que tu as tes 25 élèves, tu as l'autre qui pique sa crise, qui ne veut pas, qui décide qu'il ne veut pas. Je n'ai jamais tenté d'ailleurs de demander à un leader, entre guillemets, d'aller voir un élève comme ça et d'essayer. Je n'en ai jamais pensé à le faire. Ça pourrait peut-être marcher. Il peut être en appui complètement là- dessus. Je me rappelle plus de ta question ? C'était appui...

Chercheur : Ou obstacle ?

M.A.T. : Oui, appui ou obstacle. On était toujours dans ça. C'est plutôt un appui, mais obstacle, oui, ça peut... J'ai vu, moi, une rencontre sportive comme ça entre différentes écoles et les gamins ont commencé à s'insulter. Et c'étaient les leaders, évidemment, mais c'étaient des leaders un peu de quartier qui détestaient particulièrement cette école. Apparemment, c'était ancestral. Enfin bref, un truc comme aux États Unis, tu vois et ils ont commencé à se traiter et tout. Et c'est vrai qu'au début, c'est un ou deux élèves et au final, on s'est retrouvés avec quasiment une bagarre générale avec les instits. On a été obligé de tout gérer, de calmer le jeu des deux côtés. Les chiens de garde, ils se sont mis à se crier dessus et ils étaient suivis par les filles, notamment à cette époque là, qui s'étaient mises à soutenir. Donc non, ce n'est pas toujours un appui. Il faut vraiment essayer de enfin, c'est ça il faut contrôler en fait le leader, il doit avoir sa place si tu ne veux pas qu'il devienne un obstacle.

Chercheur : Est-ce que tu dirais qu'il faut d'abord contrôler leader avant de contrôler le reste de la classe. ?

M.A.T. : Ouais, je ne sais pas s'il faut. Euh, dans tous les cas, c'est évidemment qu'il le faut dans sa poche. Je pense que c'est plus, c'est l'enjeu, hein. De toute façon, les leaders, après, on a mis le mot leader. Mais on veut dire voilà les enfants qui peuvent qui prennent de la place comme ça. Il faut, il faut que tu ouais, que tu les aies cernés parce qu'ils ils se, comment dire. Ils ne se gèrent pas tous pareil. T'as ceux, il y en a, si tu, si tu te fâches trop, tu vas les braquer, ça va pas le faire. Moi, je vois avec G13, je peux le faire parce que il reçoit quoi, même quand je me fâche. Et puis bon, c'est rare qu'il réponde. Il boude un peu,

ça arrive, mais avec G8 ou G4, pas forcément un leader, G4. Mais quand il s'énerve, il y a intérêt de partir autrement, surtout si t'es à l'extérieur. Il vaut mieux adoucir, pas se fâcher. et quitte à revenir dessus après. Mais ici, c'est un enjeu. Il y en a d'autres, des leaders dans d'autres classes avec lesquels je me suis un peu braquée parce qu'ils faisaient les imbéciles et je vois bien comment ça peut vite tourner. Ils ne me connaissent pas, ils ne m'ont pas en classe, donc ils ne voient pas les bons côtés de l'enseignant. Ils voient juste que je me fâche contre eux à la récré, donc je vois bien qu'ils pestent. Ils me regardent d'un drôle d'œil. Je me dis Madame ***** c'est la méchante, ouais, tu passes pour la méchante, etc. Et en fait, il faut réussir quand même. Il faut toujours avoir cette vieille expression pourrie. Mais c'est vrai que main de fer dans un gant de velours, c'est notre métier, C'est que ça, il faut que le leader comprenne qu'il n'est pas leader au dessus de toi. Mais il faut aussi que tu l'aies un peu dans ta poche, entre guillemets, parce qu'il te sert et euh, et puis que c'est de toute façon, tu dois dire, tu dois être en bonne relation avec tous tes élèves. Logiquement, mais certains c'est plus difficile que d'autres mais il faut que tu sois ouais, il faut prendre du recul en fait.

Chercheur : Donc est-ce qu'il y aurait des conditions un peu spécifiques en EPS pour profiter justement de cet appui des leaders ou pas trop ?

M.A.T : Je sais pas moi je sais que par exemple pour former les équipes, les choses comme ça j'utilise jamais les leaders, je fais exprès mais quand je les place euh quand moi je fais les équipes, c'est moi qui fais les équipes tout d'abord ça c'est toujours vrai. J'ai réessayé il n'y a pas si longtemps que ça en me disant c'est sympa aussi c'est important comme tu dis pour observer aussi qui va choisir qui? Alors tu dis choisis une fille et après un garçon mais quand même c'est toujours les leaders qui sont choisis. Enfin les leaders enfin ouais les préférés soit ils sont forts soit avec ses copains et les copines et toujours les mêmes qui enfin c'est une forme de violence hein, je trouve quoi donc je demande même d'ailleurs très souvent je mets plutôt des élèves qui euh qui ne sont pas très très fort en sport par exemple je dis ben toi tu te mets là toi tu te mets là et puis donc soit c'est eux qui choisissent, ça peut arriver. Bizarrement, ils ne choisissent pas forcément les leaders. D'ailleurs les enfants qui ne sont vraiment pas à l'aise, ils ne se font pas mal tout seul hein Ils ne choisissent pas celui qui va leur prendre le pouvoir et autrement c'est moi qui choisis et je place pas enfin je commence pas par placer les forts quoi.

Chercheur : C'est la dernière question après peut-être qu'il y en aura d'autres qui viendront comme ça. Mais est-ce que tu penses que ces élèves qui sont un peu meneurs, ils changent selon le type d'activité ou pas proposé en EPS

M.A.T. : Suivant le type d'activité en EPS ? Ouais carrément ouais parce que souvent les leaders ils sont leaders en sport-co, en sport individuel de performance mais rarement en artistique et d'ailleurs ça peut même être compliqué parce que des fois ils sont même dans le refus quoi et du coup ils amèneraient d'autres personnes avec eux. Ouais oui, parce que si tu si par exemple, je ne sais pas vraiment qui est leader parce que pour moi un leader c'est pas forcément le bon élève, celui qui est fort en sport ou qui parle tout le temps là je ne suis pas sûre que ils prennent le Lead sur des activités mais est-ce que vraiment ils sont adorés des autres. C'est suivi, j'en sais rien, je sais pas trop qui dans la classe est vraiment suivi. Peut-être peut-être G12 ou G8.

Chercheur : Tu vois dans les questionnaires que j'ai pu récolter, il y a deux garçons qui sortent beaucoup. G12 et G11.

M.A.T. : Ah oui, G11 par exemple.

Chercheur : Et en fille, il y a F7.

M.A.T. : Ouais ben oui, ben oui, Voilà Par exemple si G11, il ne veut pas faire danse, là on va faire une... pas une comédie musicale mais un petit film Ouais, de type comédie musicale, je sent déjà qu'il va y avoir des moments, ça va être un peu gênant, c'est la gênance comme ils disent et du coup, je pense que G11 pourrait très bien partir parce qu'il perd sa place de leader à ce moment là ou celui enfin l'orgueilleux un petit peu aussi. Ils ont un peu un orgueil. Voilà, il perd un peu son statut parce que c'est gênant pour lui. Ouais voilà donc il va devoir faire des pas et cetera et il va peut-être refuser, c'est souvent les garçons qui refusent ça, de se mettre comme ça. Donc euh est-ce que c'est toujours les mêmes c'était ça, est-ce que c'est dans les activités sportives. Ouais, non je ne suis pas sûre que enfin bon, tu vas me dire la plupart du sport qu'on fait à l'école, c'est voilà, athlétisme et sport d'opposition. Donc là dans ces cas là, oui, c'est un petit peu les mêmes, hein. Après c'est bien, c'est à toi aussi en tant qu'enseignante de mettre en lumière d'autres élèves aussi. Tu vois que des fois tu les observes au basket et puis t'en as bon, c'est qui sont bons, ils en font de toute façon. Et puis t'en as d'autres qui sortent un peu du lot parce que les filles surtout, Enfin, on est toujours plus encore plus touchées par elles parce qu'elles sont, elles sont résilientes hein. Et il y a des fois franchement, elles donnent tout ce qu'elles ont et elles se mettent vraiment à attraper la balle qu'elles ont dont elles ont si peur. Donc c'est bien de les mettre aussi en avant. Parce que et puis souvent, moi les leaders, je leur dis ouais mais tu te trompes là en fait t'es en EPS t'es pas en basket, c'est qu'il y a plein de règles qu'on met qu'il y a pas au basket. Tu vois? Moi j'interdis d'être à plus d'un mètre, on n'a pas le droit de prendre la balle, il faut qu'elle soit en mouvement. T'as pas le droit d'être à plus d'un mètre de la ou du joueur pour lui laisser de l'air? Parce qu'autrement

ils sont tous en boîte de sardine. Voilà, il y a plein de petites modifications, de variantes que tu mets comme ça et ça les perturbe ces gamins là. Non, parce que eux, c'est marqué, marqué, marqué et ce que je comprends. Après, des fois c'est pareil. Quand le leader est trop en confiance, je le mets tout seul, il ne fait pas de passe, il est tout seul, je le mets tout seul contre tous les autres. Enfin pas tous les autres mais genre j'en mets trois quatre. Alors bon, des fois il faut en mettre plus. Il y en a qui sont vraiment très très forts. Mais histoire de montrer que bah t'as besoin des coéquipiers.

Chercheur : OK ben je te remercie. J'ai terminé mes questions est-ce que t'as quelque chose à rajouter sur une question qui aurait pu être posée et que j'ai pas forcément posée ou j'essaie de réfléchir à ça. Un point de vue différent. J'avais relevé en rugby moi l'intervention de G11 auprès de G4 qui commence à s'énerver. Et puis qui l'encourage?

M.A.T. : Ouais ça tu l'as dit. Bah franchement, je n'aurais pas misé dessus non plus. Et c'est vrai que je ne lui ai pas dit d'ailleurs j'avais dit que je dirais que c'était bien. Bah oui, ça c'est si ton leader, il est comme ça, ça c'est chouette, c'est euh et c'est vrai que ça, ils ont une influence, ils ont une influence sur le comportement des autres. Les filles, c'est pareil. F7 quand j'ai parlé avec F3, là des soucis qu'elle avait avec les filles. Elle me dit qu'elle est toujours gentille, qu'elle exclut jamais personne qu'elle dit du mal de personne. F7. Ouais, j'aurais pas misée non plus parce que j'avais l'impression, quand je la voyais dans les couloirs l'année dernière, qu'elle était un petit peu. Voilà un peu pestouille quand même un petit peu, mais en fait non et du coup je me plais à croire que les leaders dans cette classe sont des gamins finalement assez bienveillants, quoi qu'ils ont l'air de choisir, pas des gosses qui vont forcément les conduire. Euh enfin voilà, après on ne voit pas tout, mais au final on s'est rendu compte que F7 en fait elle met un peu tout le monde d'accord quand elle s'opposait à F3 sur des trucs de sport. Euh F3 disait Moi je vais faire ça, non ça c'est mieux. Et en fait elle avait le renfort des filles qui disaient « raconte l'idée », elle est bien? Ah oui d'accord oui oui en fait, elle, vu qu'elle est gentille avec. Ben oui, j'ai l'impression que ça va vraiment dans le bon sens l'autre jour encore. Ben là je sais pas si t'as vues en anglais F10 elle a pas sa copine donc elle est toute seule et j'ai dit bon ben il y a F10 qui est toute seule et directement elle a dit bah viens alors je sais que c'est pas forcément sa copine mais moi ouais, je me dis qu'au final elle arrive à fédérer et tempérer normalement. C'est ça d'ailleurs un leader c'est supposé être ça, C'est un gamin qui fait, c'est une personne qui fédère autour d'elle parce qu'elle donne envie, parce qu'on la voit pas trop prendre énormément de place, non, finalement. Ouais, mais elle ne l'est pas forcément dans les apprentissages. G8, il se débrouille. Mais en maths, dur, c'est pas ça. C'est question de personnalité. Peut être plus que. T'as les deux à l'école, t'as vraiment les deux.

T'as le leader dans la classe. On appellera leader celui qui prend un peu de place, qui lève la main, etc. Ce qu'on appelle un moteur, le moteur et puis après ce qui se passe à la récré, entre guillemets, ce qui se passe à la récré et ce qui se passe entre les gamins, moi j'aurais jamais parié dessus plus que ça. Et après je me suis souvenu que certains élèves l'avaient mise dans "Si tu as le droit de dire avec qui tu veux être l'année prochaine". Souvent, tu mets ton meilleur ami dans la vie. Et G12 comme G10, je crois. Ils avaient mis, ils avaient mis G11 alors qu'il a un an de moins qu'eux et qu'il n'était pas dans notre classe. Ça m'a bien arrangé pour faire les classes du coup, mais je me suis dit c'est assez marrant. Et son frère est une forte tête. Enfin, je sais pas si il a bien grandi. C'est l'équipe des joueurs de foot comme on dit souvent. Franchement, souvent les leaders de récré, c'est les joueurs de foot et ceux qui font du foot à l'extérieur et qui sont forts en sport. C'est vrai.

Chercheur : Une dernière remarque qui m'est venue là, c'est parce que, avec Chercheur 2 en binôme, on différencie. Enfin, en introduction, on aimerait parler de la différence entre tuteur et leader. Comment dire? Fais-tu cette différence?

M.A.T : Ah oui! Le tuteur en classe dans le tutorat et ça, déjà le tuteur, c'est toi qu'il choisit. C'est pas forcément toi le leader. Je dirais que c'est presque. C'est pas inné, mais je veux dire, c'est en lui, c'est dans sa personnalité que le gamin ou l'individu, il est leader. Oui, c'est vrai, ça peut venir en grandissant je veux dire. Mais c'est vraiment quelque chose de profond en toi alors que le tuteur c'est un rôle que tu vas attribuer à un enfant en disant là par exemple, en géométrie, c'est souvent là que je fais du tutorat, tu vois ceux qui finissent avant, qui se débrouille bien et puis tu dis toi tu iras aider un tel, c'est plus scolaire en fait. Finalement le tutorat. Après des élèves qui vont d'eux mêmes, ils vont dire « oui, moi je veux bien aider », tu vois F10? Elle, elle aime bien écrire les devoirs pour F9 ou pour quelqu'un. C'est des enfants qui sont en fait, le leader et pas forcément faisant que si tu dis qui c'est qui veut écrire les devoirs? A mon avis G11, G12, tout ça ils font pas. Donc le tutorat c'est un rôle que tu vas donner alors que le leader je pense que c'est quand même plus dans la personnalité de la personne quoi je pense.

Chercheur : Ouais ben c'est aussi à peu près c'est ce que je pensais aussi du coup ça confirme. Bon, je te remercie !

M.A.T : Mais je t'en prie !

Chercheur : Pas d'autres réflexions ?

M.A.T : Non mais si j'en ai je te dirais.

Chercheur: Et puis bah comme je le dis, si tu as des choses à dire en off après hésite pas.

Annexe 3

Fiche d'observation vierge

Date de l'observation : Volleyball Leader observé : (nom fictif) Contexte de l'observation :	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	
Touche de balle construire :	
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	

Annexe 4

Fiches d'observations complétées

<p>Date de l'observation : TP10 04/2024 Ultimate Leader observé : (U1) Contexte de l'observation : TP mené par un groupe de trois étudiants, nouvelles équipes fixes sur le TP, journée de championnat (mini-tournois sur le TP). 3 dispositifs, Échauffement en équipes en opposition avec surnombre (vert), Situation sur le stack, sans, puis avec opposition (noir), Match d'application à score parlant (rouge).</p>	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	// ### « Ouais » ### ### / « Ici » « Devant » ### / « Hey, tiens » / « Il est seul ! » ### Claque des mains
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	/ ### « Désolé » / Clôt un débat sur une règle /
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	/ ### « C'est // ### / « Aller, aller ! » bien ! » // ### « Pas de problèmes » /// « On se reprend » //// [...]
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	// ### Rotation // /// coupe, met en place Place des // /// une stratégie joueurs / ///
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	// // « utilise ton // pied de pivot »
Touche de balle construire :	/// ### ### // victoire 1/0 / ### / ### ### défaite 0/10 // défaite 2/10 ### victoire 3/1
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	L'équipe termine 2ème du tournoi du jour. Le score parlant était le suivant 1point marqué quand action de marque simple et 10 points marqués quand action de marque grâce à un stack (formation offensive préparée en amont).

Annexe 4.2

Fiche d'observation de U2 lors du TP 10 d'ultimate

<p>Date de l'observation : TP 10 04/2024 Ultimate Leader observé : (U2) Contexte de l'observation : TP mené par un groupe de trois étudiants, nouvelles équipes fixes sur le TP, journée de championnat (mini-tournoi sur le TP). 3 dispositifs, Échauffement en équipes en opposition avec surnombre (vert), Situation sur le stack, sans, puis avec opposition (noir), Match d'application à score parlant (rouge).</p>	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	<p>/// / Ne communique pas / sur le jeu, mais sur /// l'organisation, même / si démarqué</p>
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	
Touche de balle construire :	<p>// // / /// // ///</p>
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	<p>L'équipe termine dernière de la journée de championnat. Un jeu rapide mais brouillon avec beaucoup de mauvaises décisions malgré un niveau bon individuel de chaque membre.</p>

Annexe 4.3

Fiche d'observation de U1 lors du TP11 d'ultimate

<p>Date de l'observation : TP11 04/2024 Ultimate Leader observé : (U1) Contexte de l'observation : TP mené par une groupe de 3 étudiants. Certains temps de transition et de consignes assez lent donc peu de situations d'oppositions en fin de séance. Se déroule en mini-tournois. 3 dispositifs, Échauffement par le jeu du « taureau » ou ce dernier est d'une équipe adverse (vert), Situation de réappropriation du stack (noir), Match d'application (rouge).</p>	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	<p>### / ## « Sur moi » « J'ai » « En place » « Regarde devant » « Stack » « Au fond » « Ça vient »</p>
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	<p>// /// « Aller, chacun « Aller ! » son joueur ! » « Encore un »</p>
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	<p>/// ## Repartit les Place ses joueurs sur qui coéquipiers défendre</p>
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	<p>/ /</p>
Touche de balle construire :	<p>## /// ## ///</p>
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	<p>Victoire sur toutes les situations et donc du tournois. U1 est beaucoup sorti du terrain car il faisait partit de la seule équipe de 7 joueurs hors seulement 5 joueurs d'une équipe peuvent être en simultané sur le terrain.</p>

Annexe 4.4

Fiche d'observation de U3 lors du TP11 d'ultimate

Date de l'observation : TP11 04/2024 Ultimate Leader observé : (U3) Contexte de l'observation : TP mené par une groupe de 3 étudiants. Certains temps de transition et de consignes assez lent donc peu de situations d'oppositions en fin de séance. Se déroule en mini-tournois. 3 dispositifs, Échauffement par le jeu du « taureau » ou ce dernier est d'une équipe adverse (vert), Situation de réappropriation du stack (noir), Match d'application (rouge).	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	/ « J'ai »
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	/ « Dommage »
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	
Touche de balle construire :	// /// //
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	L'équipe termine troisième du tournoi du jour. Les intentions sont bonnes et les décisions judicieuses mais il y a beaucoup de déchets aux réceptions et aux passes.

Annexe 4.5

Fiche d'observation de V1 lors du TP10 de volleyball

Date de l'observation : TP10 04/2024 Activité observée : Volleyball Leader observé : (V1) Contexte de l'observation : Équipes fixes depuis le TP6, 3 dispositifs en équipe aujourd'hui, échauffement et service (vert) , 4 contre 4 avec score parlant (noir), 4 contre 4 en montante descendante (rouge) . Le dernier dispositif en montante descendante à pour objectif de commencer à placer les équipes face à des équipes de même niveau au vue de l'évaluation en TP 12	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	/ ### ## /// ### « Attention » Explique Comptes ### « J'ai » Consignes Points ### ## « Prends » « Laisse » ### / ###
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	// / Tranche des « YES !! » // règles //
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	/// // « Pas grave » « Bien joué ! » // « La prochaine » « Aller t'inquiète » ### « Bien ça ! » /// « On perd pas ! » // [...]
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	// / « Pardon » Stop quand /// trop le bazar ///
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	// / // Conseil sur // zone de frappe
Touche de balle construire :	### ## /// ### Est dans ### presque ### / toutes /// les actions ### / construites
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	

Annexe 4.6

Fiche d'observation de V2 lors du TP10 de volleyball

<p>Date de l'observation : TP10, 04/2024 Activité observée : Volleyball Étudiant observé : V2 Contexte de l'observation : Équipes fixes depuis le TP6, 3 dispositifs en équipe aujourd'hui, échauffement et service (vert), 4 contre 4 avec score parlant (noir), 4 contre 4 en montante descendante (rouge). Le dernier dispositif en montante descendante à pour objectif de commencer à placer les équipes face à des équipes de même niveau au vue de l'évaluation en TP 12</p>	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	// // // / //
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	/ / Injure Provoque les adversaires
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	/ // // // //
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	/ /
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	
Touche de balle construire :	### ## // // // ### / ### // ###
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	

Annexe 4.7

Fiche d'observation de V1 lors du TP11 de volleyball

<p>Date de l'observation : TP11 04/2024 Volleyball Leader observé : (V1) Contexte de l'observation : Séance pré-évaluative, 3 dispositifs, Échauffement en équipe sur passe haute à 10 doigts (vert), Travail individuel sur smash, service ou passe (noir), Matches en montante descendante (rouge) pour fixer les groupes d'évaluation du TP 12.</p>	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	<p>## ### // ## ## // « J'ai » « Là » « Tu l'as » « Prends » « Out » « Attention » ## ### // « Longue »</p>
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	<p>// ## // « Aller la team » ## « On va gagner »</p>
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	//
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	<p>/ /// « Fléchis sur récep » /// « Recul toi un peu »</p>
Touche de balle construire :	<p>## ## // ## ###</p>
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	

Annexe 4.8

Fiche d'observation de V3 lors du TP11 de volleyball

Date de l'observation : TP11 04/2024 Volleyball Leader observé : (V3) Contexte de l'observation : Séance pré-évaluative, 3 dispositifs, Échauffement en équipe sur passe haute à 10 doigts (vert) , Travail individuel sur smash, service ou passe (noir), Matchs en montante descendante (rouge) pour fixer les groupes d'évaluation du TP 12.	
Comptage:	Commentaires / Observations:
Communication (autoritaire ou non / écoute de son équipe):	// « J'ai »
Gestion des émotions (règles conflit / maîtrise ses pensées et émotions / solutions):	
Motivation (motive son équipe avec feedbacks, encouragements / posture de confiance):	
Prise de décisions (individuelles ou collectives / opinions individuelles ou collectives):	
Développement du plan individuel de chacun (comment progresser etc / « ici tu pourrais faire ça »):	
Touche de balle construire :	/ //
Illustrations diverses Vidéo espace occupé Schéma:	

4^{ème} de couverture

Résumé:

Dans ce mémoire ethnographique, nous explorons le rôle des leaders en Éducation Physique et Sportive (EPS) en tant que ressource pour les enseignants. À travers l'observation de plusieurs terrains de recherche, nous avons identifié deux types d'interventions des leaders : comportementales et de soutien aux apprentissages. Ces interventions, telles que la motivation des pairs et le rappel des consignes, se révèlent cruciales pour dynamiser les séances d'EPS. Nous avons constaté que ces capacités de leadership émergent dès un jeune âge, mais se renforcent avec le temps et l'expérience. Toutefois, il est essentiel pour les enseignants de gérer avec précaution le rôle des leaders, afin d'éviter qu'ils ne deviennent omniprésents et freinent les apprentissages. Ce travail offre ainsi des pistes précieuses pour exploiter pleinement le potentiel des élèves leaders dans le cadre de l'éducation physique et sportive.

Mots clés : Leader ; EPS ; Ethnographie ; Ecole ; Observation

Abstract :

In this ethnographic dissertation, we explore the role of leaders in Physical Education (PE) as a resource for teachers. Through the observation of several research sites, we identified two types of interventions by leaders: behavioral and learning support. These interventions, such as peer motivation and reminder of instructions, are crucial for energizing PE sessions. We found that these leadership abilities emerge from a young age but strengthen over time and experience. However, it is essential for teachers to carefully manage the role of leaders to avoid them becoming omnipresent or losing their effectiveness. This work thus offers valuable insights into fully harnessing the potential of student leaders in the context of physical education and sports.

Key Words : Leader ; PE ; Ethnography ; Primary school ; Observation