

# Sommaire

<b>1. Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Problématique.....</b>	<b>5</b>
2.1 Analyse du contexte.....	5
2.2 Cadre théorique .....	7
<b>3. Questions de recherche.....</b>	<b>12</b>
<b>4. Méthode .....</b>	<b>13</b>
4.1 Contexte et participants.....	13
4.2 Recueil des données.....	13
4.3 Traitement des données .....	14
<b>5. Résultats.....</b>	<b>15</b>
5.1 Recensement des moments de ruptures.....	15
5.3 Le point de vue l'enseignante (préoccupations, dilemmes).....	23
5.4 Types d'élèves (autorégulé / hétéronome / anémique).....	26
<b>6. Discussion .....</b>	<b>29</b>
6.1 Réponse aux questions de recherche.....	29
<b>7. Conclusion.....</b>	<b>33</b>
<b>8. Bibliographie .....</b>	<b>35</b>
<b>9. Annexes.....</b>	<b>36</b>

## 1. Introduction

L'objectif de tout enseignant, au-delà de la réussite des élèves, est de parvenir à impliquer sa classe dans l'activité qu'il a planifiée. Au cours de leur formation, les futurs enseignants sont ainsi amenés à réfléchir et à maîtriser différentes compétences pour concevoir et finalement transmettre au mieux le contenu d'enseignement. Toutefois, en pratique, il n'est pas rare de constater de larges variations dans l'engagement des élèves dans une situation scolaire.

En effet, l'enseignement à l'école suppose l'action de différents acteurs dans un même contexte. Mais comme l'a relevé Postic (1979), « *la classe est composée d'individus qui n'ont pas choisi d'être ensemble et où la plupart des règles qui régissent leurs actions préexistent à leur rassemblement* ». Au cours d'une leçon, l'enseignant doit alors réussir à maintenir les élèves au travail, malgré leurs différences inter-individuelles et leurs variations d'engagement intra-individuelles. Cela signifie qu'il doit réussir à gérer un ensemble de paramètres complexes et co-déterminés, sur lesquels il peut avoir une action partielle. (Durand, 2001 ; Gaël- Petitfaux et Durand, 2001).

L'éducation physique et sportive (EPS) est à ce titre une discipline particulière, car elle fait appel, plus qu'une autre, aux émotions et à la gestion d'un groupe en mouvement, dans un grand espace avec des risques et des dangers. L'engagement de l'élève n'est alors pas seulement un investissement personnel de ses ressources dans une tâche, mais il suppose une mobilisation de ses capacités corporelles, motrices, perceptives, décisionnelles, et émotionnelles. L'absence de traces écrites et l'engagement particulier qu'elle réclame rendent la compréhension de l'action des élèves d'autant plus complexes.

Un récent courant a alors insisté sur le rôle déterminant de l'action du professeur et de l'organisation du travail qu'il met en place sur l'ordre en classe (Kounin, 1977 ; Charles, 2004). La conception de contenus motivants et adaptés suffirait alors à impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage. Cette conception place ainsi les choix didactiques de l'enseignant au centre, tandis qu'elle repousse au second plan les actions pédagogiques telles que le mode d'intervention de l'enseignant et les relations qu'il crée avec la classe.

Cependant, il est nécessaire de dépasser cette distinction pour comprendre l'engagement de l'élève, en classe d'EPS notamment. En effet, il ne suffit pas de proposer des contenus adaptés pour que les élèves attribuent du sens à leur activité en EPS (postulat didactique) ; tout comme il est dérisoire de considérer que seul le mode d'intervention de l'enseignant permet d'engager les élèves dans un processus d'apprentissage (postulat pédagogique) (Méard & Bertone, 2004).

L'observation de l'action des élèves en classe d'EPS met en évidence la présence permanente de relations de pouvoir entre professeur et élèves, dû à des intérêts divergents. Quand l'un aimerait parvenir à faire travailler ses élèves, l'autre tente de rendre l'apprentissage plus attrayant en détournant certaines règles ou prescriptions. Ceci a amené certains auteurs à décrire l'enseignement comme une négociation permanente et la situation d'enseignement comme porteuse en elle-même de conflit. Pourtant, il arrive que dans certaines classes, l'activité collective soit tournée de façon relativement stable vers le travail alors qu'*a contrario* cette même classe peut se comporter totalement différemment avec un autre enseignant ou lors d'une autre discipline.

En tant que future enseignante, la description et la compréhension de ces négociations entre enseignant et élèves (appelées ici « transactions ») qui traversent l'enseignement revêt un intérêt primordial. En effet, identifier mes actions et celles de mes élèves vont certainement m'aider à créer un climat favorable aux apprentissages. Reconnaître quelles sont les transactions qui conduisent plutôt à l'adhésion des élèves ou au contraire à leur désengagement représente selon moi un axe majeur dans notre profession.

L'enjeu de ce thème est ainsi capital dans la formation des enseignants et permettra d'amener des éclairages sur les transactions qui se jouent en classe d'EPS et sur les possibilités de les comprendre, voire de les améliorer. Ce travail ne présentera pas de solutions clés en main, car comme il est bien connu, chaque enseignant, chaque élève et chaque contexte est différent. Toutefois il permettra, au travers d'observations et d'entretiens, de mettre en évidence certains aspects intéressants de la pratique enseignante concernant la communication des consignes et l'engagement des élèves.

## 2. Problématique

### 2.1 Analyse du contexte

En Suisse, l'administration du pays se divise en 3 niveaux : fédéral, cantonal et communal. La Confédération suisse et les cantons se répartissent ainsi les compétences dans le domaine de l'enseignement avec des responsabilités différentes en fonction du niveau de formation.

Le système éducatif suisse comprend les degrés de formation suivants :

- Le degré primaire (école infantine inclus). L'école primaire compte huit années scolaires réservées aux enfants de 4 à 12 ans.
- Le degré secondaire I : Pour les élèves de 12 à 15 ans, ce degré correspond à la dernière phase de l'école obligatoire.
- Le degré secondaire II : formation professionnelle et écoles dispensant une formation générale approfondie (écoles de maturité gymnasiale, écoles de culture générale).
- Le degré tertiaire : formation professionnelle supérieure (examens professionnels fédéraux, examens professionnels fédéraux supérieurs, écoles supérieures) et hautes écoles (hautes écoles universitaires, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques).
- Les formations continues.

Dans le canton de Vaud, l'école obligatoire se déroule sur onze années d'études réparties en deux degrés : le degré primaire et le degré secondaire I. Au degré secondaire I, les élèves sont répartis dans des cours à niveaux pour toutes les matières enseignées ou pour une partie d'entre elles (Voie Pré gymnasiale – Voie Générale). Actuellement, 90% des jeunes Suisses obtiennent un certificat de formation au degré secondaire I<sup>1</sup>.

Après la scolarité obligatoire, les jeunes suisses ont la possibilité de suivre deux voies : une formation professionnelle, qui combine cours et pratique et qui aboutit à l'apprentissage d'un métier ; et une formation scolaire (école de culture générale ou gymnase) qui prépare l'entrée dans une Haute École. Selon les statistiques, deux tiers des jeunes choisissent alors la formation professionnelle, tandis qu'un tiers se destine à une formation scolaire. Toutefois, l'intérêt du système Suisse réside dans la possibilité, à tout moment de son parcours, de

---

<sup>1</sup> Ces informations sont tirées du site internet officiel du canton de Vaud, département de la formation, de la jeunesse et de la culture : [http://www.vd.ch/no\\_cache/themes/formation/scolarité-obligatoire/](http://www.vd.ch/no_cache/themes/formation/scolarité-obligatoire/), consulté le 14 mai 2016 à 13h.

changer d'orientation ou de se former grâce aux nombreuses passerelles existantes, entre les différentes voies de formation<sup>2</sup>.

Concernant la formation des enseignantes et enseignants, elle s'effectue ainsi en partie (degré secondaire I, II et spécialisé) ou intégralement (degré préscolaire et primaire) dans les Hautes Écoles Pédagogiques. Ces dernières dispensent une formation basée sur des aspects didactiques et pédagogiques. Elles allient des contenus théoriques tels que des cours concernant les sciences de l'éducation, la didactique des disciplines, ainsi qu'une formation pratique, grâce à des stages effectués en milieu scolaire.

L'enseignement du sport au niveau secondaire I ou II, nécessite alors un diplôme universitaire (Bachelor ou Master) suivi d'un diplôme en pédagogie s'obtenant après un à trois ans d'études<sup>3</sup> dans une Haute École Pédagogique. Cette structure relègue l'aspect pratique en fin de formation, alors que ceci représente un axe déterminant dans le métier.

En effet, les compétences liées à la gestion de classe, à l'autorité ou à la mise en place de sanctions, n'est appréhendés par les futurs enseignants, que durant leur formation pédagogique. Bien que certains de ces aspects aient déjà été évoqués de manière théorique durant les études, il n'est alors jamais de meilleures expériences que celles qui sont vécues sur le terrain. Malheureusement, la formation pratique ne représente qu'une partie marginale (moins de 20% du temps global) de la formation pédagogique et n'intervient qu'à la dernière minute, juste avant que les maîtres soient jetés à l'eau (Perrenoud, 1994). Ainsi le choix et l'institution des règles, les sanctions en cas de transgression, l'organisation du temps, de l'espace, le choix des situations de travail sont un ensemble de paramètres auxquels un jeune enseignant doit faire face lors de ses premières années de métier.

Il est courant alors d'observer chez les jeunes enseignants une difficulté à imposer leur autorité. Cette faiblesse résulte souvent d'une volonté de créer des relations authentiques avec les élèves et d'une envie de ne pas être perçu comme un maître tyrannique. Pourtant, la discipline dans la classe est souvent la condition pour que l'élève apprenne. (Rey, 2009).

---

<sup>2</sup> Ces informations sont issues du site dédié à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://www.edk.ch/dyn/15421.php>, consulté le 10.03.2016.

<sup>3</sup> En fonction du niveau d'enseignement choisi (un an d'étude pour la formation secondaire II, deux ans d'étude pour la formation secondaire I, deux à trois ans d'études pour la formation dans les deux degrés).

Selon une enquête menée en France et en Belgique auprès d'élèves de 13 à 16 ans, l'enseignant respecté est un enseignant faisant preuve d'efforts pour faire progresser les élèves, tout en étant exigeant et attentif à leurs difficultés. Le professeur qui a de l'autorité est celui qui est engagé dans le projet de faire apprendre et qui suscite un sentiment de légitimité. *A contrario*, l'enseignant passif, qui semble peu sûr de lui et qui ne réagit pas ou qui réagit de manière inadéquate face aux infractions d'élèves est souvent déconsidéré, voire malmené (Rey, 2009). Nous pouvons remarquer ainsi, la nécessité pour les élèves de donner du sens et de la légitimité à leurs apprentissages et à leur enseignant :

*La tâche à laquelle est conviée l'élève peut n'être qu'un entraînement préparatoire à une tâche plus complète ou plus socialement significative. Par suite, il peut éventuellement douter de sa nécessité, se demander si l'enseignant ne l'égare pas dans des efforts inutiles et s'il est vraiment compétent. Il peut décider finalement de passer outre à l'injonction ou d'en investir dans cet exercice-là que le minimum de temps et d'énergie. Il y a ainsi une sorte de fatalité de la didactisation (...) elle fait rater le sens. Il ne reste plus alors à l'élève que la résistance, l'obstruction, ce qu'on appelle souvent l'indiscipline (..) comme réaction à l'absurdité ou l'expression de cet étrange malaise qu'on éprouve à être entraîné dans des rituels auxquels on est totalement étranger (Rey, 2009).*

L'autorité et le respect des règles n'ont alors pas pour but la soumission des élèves, mais bien pour objectif de permettre à tous les élèves d'entrer volontairement dans l'apprentissage et dans le savoir. Finalement, l'autorité n'est pas une capacité innée comme on est souvent tenté de le considérer, ni une attitude universelle valable pour toutes les situations. Chaque enseignant doit alors, au fil de sa pratique et de ses expériences, trouver une manière « personnelle » pour obtenir l'engagement des élèves, qui sous-entend une obéissance volontaire de ceux-ci aux règles qu'il juge nécessaire pour permettre un bon apprentissage.

## **2.2 Cadre théorique**

Afin de cerner au mieux la problématique de cette étude, il est judicieux de définir un certain nombre de termes et de concepts qui faciliteront la compréhension du sujet dans sa globalité. Le rôle de l'enseignant, ses interactions avec les élèves et les interactions des élèves entre eux représentent un enjeu majeur dans les processus d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont à ce titre souligné que, les situations d'enseignement pouvaient être la source de l'apparition de

difficultés ou de résistances chez certains élèves, outre leurs prédispositions (Blaya, 2010). La recherche clinique menée par Méard et Bertone (1998 ; 1998b) a par ailleurs permis de mettre en évidence, un « déficit global de sens » chez les élèves qui refusent, transgressent ou évitent les règles relatives au travail scolaire (retard, absence, oubli, tricherie, refus de jouer de participer, conduites à risques).

Ce sens se construit effectivement en fonction de l'intégration et de l'appropriation par l'élève, des règles qui traversent la classe et notamment la leçon d'EPS. Effectivement, l'observation des situations d'enseignement en classe d'EPS a mis en évidence le fait que les règles du cours sont en permanence sujettes à des négociations, souvent implicites. Les interactions entre pairs et avec l'enseignant peuvent avoir ainsi un impact sur l'intégration de ces règles : l'adolescent va leur donner un certain sens, s'y soumettre sans comprendre, les négocier ou les enfreindre selon une dynamique difficilement prévisible. Les situations d'enseignement constituent ainsi des lieux de transaction à propos de ces règles (Woods, 1978 ; Strauss, 1990 ; Coulon, 1991 ; Bertone & al., 2002).

Selon le modèle de Méard et Bertone, ces règles sont de différents types :

- Les règles de sécurité (R.S) correspondent à des obligations renvoyant à la responsabilité individuelle et visant le maintien de l'intégrité des personnes (Exemples : s'assurer et assurer un camarade en escalade, le parer en gymnastique, s'assurer que le matériel est en place en saut en hauteur).
- Les règles institutionnelles (R.I) sont des règles écrites dans le règlement ou la loi par exemple et qui dépassent le strict cadre du cours d'EPS. Bien qu'elles soient formelles, l'on peut tout de même observer des adaptations à la situation de classe (Exemples : être à l'heure, en tenue d'EPS, apprendre, se taire et écouter le professeur quand il parle, se soumettre à la notation, rendre ses devoirs, apprendre ses leçons).
- Les règles groupales (R.G) sont des conventions rarement formulées de façon formelle, mais qui sont toujours sous-tendues par de grands principes (égalité des droits, intégrité des personnes, respect). Ces règles sont spécifiques à chaque groupe. (Exemples : répartir les tâches lors de l'installation ou du rangement du matériel, mise en place d'équipe équilibrée, la rotation des rôles, négocier et accepter une décision à plusieurs).

- Les règles des jeux sportifs (R.J) sont les conditions du jeu ; elles permettent de cadrer l'activité. Les règles des jeux sont souvent complexes et sujettes à l'interprétation. (Exemples : s'auto-arbitrer, arbitrer en sports collectifs, être fair-play, négocier une modification de règle).
- Les règles d'apprentissage (R.A). Elles correspondent aux opérations à découvrir et à intégrer pour apprendre. Ces opérations (critères de réalisation) peuvent être dictées par l'enseignant (tâches définies) (Famose, 1986), induites par un modèle à imiter (apprentissage par observation) mais aussi parfois masquées volontairement (mise en situation, résolution de problème) (Amade-Escot, 1989) (Exemples : s'auto-évaluer, apprendre seul, modifier des variables didactiques pour se mettre en situation de réussite, solliciter le professeur pour mettre à jour des règles, apprendre à plusieurs, évaluer, conseiller un camarade).

Toutefois en classe d'EPS, il n'est pas rare que les différentes règles s'enchevêtrent et se superposent, puisqu'elles sont sans cesse l'objet de négociation autant par les élèves que par l'enseignant (Durand, 1996 ; 2001). Leur classification permet néanmoins d'obtenir un éclaircissement des situations d'enseignement et de l'activité de l'élève dans son processus d'attribution de sens global. En considérant alors que l'activité de l'élève en classe d'EPS consiste à intégrer des règles, l'observation des actions d'élèves en classe a permis d'identifier des actions caractéristiques dans ce processus d'intégration des règles (Méard et Bertone, 1998a).

- Actions anomiques : conflit ouvert avec l'enseignant, refus d'apprendre, actions spontanées indépendamment des consignes données, méconnaissance ou rejet des règles.
- Actions hétéronomes : les élèves suivent les prescriptions et entrent en activité d'apprentissage uniquement sous le contrôle du professeur. Ces élèves se soumettent à la consigne à contrecœur. Dès que celui-ci relâche sa supervision, l'élève devient passif ou dévie par rapport à la prescription (participation minimum aux tâches, résistance et écart réguliers).
- Actions autorégulées : les élèves suivent les prescriptions et entrent en activité d'apprentissage sans le contrôle du professeur. Ils ne dévient pas des consignes et assument leurs rôles sociaux (arbitrage, parade, co-évaluation). Toussignant (1981) qualifie ces élèves de « personnes bien élevées ».

- Autonomie : les élèves suivent les prescriptions et entrent en activité d'apprentissage sans le contrôle du professeur. Ils devancent les consignes, se donnent eux-mêmes des règles, engagent des négociations explicites avec l'enseignant et entre élèves, prennent des initiatives (co-construction).

Au cours d'une leçon, les élèves peuvent présenter différentes actions en fonction des situations d'enseignement. Cela amène ainsi à affirmer que l'on ne peut comprendre l'activité d'intégration des règles par les élèves en cours, indépendamment des actions du professeur.

Les actions du professeur en EPS ont ainsi été classifiées en 5 catégories d'actions (Méard et Bertone, 2004).

- Non contrôle : face à des actions anoniques des élèves, l'enseignant ne parvient ni à imposer, ni à négocier ni à argumenter. Les actions d'obligations qu'ils exigent ne sont pas respectées.
- Imposition : règles imposée par l'enseignant sans motif et sans justification. L'enseignant contrôle strictement l'application des consignes qu'il a énoncées précédemment, il rappelle à l'ordre concernant, réprimande ou punit concernant la politesse, l'écoute, l'entraide= il faut / il ne faut pas.
- Argumentation : énonciation des règles et justification (motif présent). L'enseignant met en rapport ces règles avec leur fonction, le but qu'elles permettent d'atteindre. = il faut faire ceci parce que. Il y a une action de persuasion (justification des règles, évocation explicite des motifs).
- Négociation : l'enseignant négocie les règles collectives et met en place des dispositifs qui laissent des initiatives aux élèves, il accueille les propositions imprévues.

Ces différentes classifications permettent ainsi d'apporter un éclairage sur les transactions qui se déroulent en classe d'EPS. Comme le paradoxe bien connu de la poule ou des œufs, il est impossible de déterminer lesquelles, des actions des élèves ou du professeur est initial. Toutefois, l'observation et l'analyse de ces transactions, à propos des règles en classe d'EPS, permettent de mettre en corrélation les actions du professeur avec celles des élèves. Comme l'a démontré, Durand (2001) ainsi que Gal-Petitfaux et Durand (2001) ces différentes actions sont toujours co-déterminées en situation.

Méard et Bertone (2004) ont alors identifié 4 types de transactions qui intervenaient fréquemment en cours d'EPS :

- Hétéronomie – Imposition : l'enseignant édicte des consignes et vérifie leur application. Les élèves suivent les prescriptions mais cherchent à trouver un compromis acceptable en participant ou en effectuant de petits écarts.
- Argumentation – autorégulation : l'enseignant explique et justifie les ateliers proposés et les consignes. Il choisit des exercices qu'il juge intéressants
- Autonomie – négociation : le dispositif mis en place laisse une liberté importante aux élèves dans le cadre d'un projet négocié et partagé entre les deux parties (les élèves ont envie de progresser, l'enseignant veut faire progresser les élèves). Les élèves prennent des initiatives et l'enseignant accepte leurs propositions imprévues
- Anomie – non contrôle : souvent en début d'année ou avec un enseignant débutant, les élèves agissent indépendamment des consignes de l'enseignant qui tente des actions d'obligations inefficaces. L'enseignant formule des avertissements mais ils ne sont pas suivis de véritables sanctions.

### 3. Questions de recherche

Cette étude a pour objectif d'observer et d'identifier les transactions entre enseignant et élèves à propos des règles lors d'une situation d'enseignement en EPS. Le but est alors d'analyser les actions et les réactions des élèves face aux contenus d'enseignement proposés par l'enseignant. Il s'agira alors de mettre en corrélation les actions de l'enseignant et des élèves lors de moments clés qui seront décrits dans la suite de ce travail.

De façon plus spécifique, quatre questions guident cette étude :

- Lors des moments de rupture, quelles sont les actions du professeur et quelles sont les actions / réactions des élèves en retour ?
- Que fait l'enseignant lorsque les élèves développent des actions anomiques, hétéronomes, autorégulées et autonomes ?
- Quelle est la conséquence au niveau de l'élève, de l'enseignant et de leurs agissements réciproques ?
- Comment l'enseignant perçoit ces transactions ? Pourquoi agit-il ainsi, selon quelles conceptions ?

## 4. Méthode

Afin de mettre en lumière les transactions qui se jouent en classe d'EPS à propos des consignes et des règles énoncées, j'ai décidé d'effectuer une étude qualitative. En effet, l'observation et l'analyse d'un seul enseignant et de sa classe me semblaient plus pertinentes pour obtenir des résultats objectifs, plutôt qu'un recueil plus important mais également moins précis de données par questionnaires.

Pour effectuer ce travail, j'ai alors fait appel à l'une des mes amies enseignante en éducation physique à l'école secondaire de Morges-Beausobres. Diplômée depuis trois ans pour l'enseignement au niveau secondaire I, ce poste représente son premier emploi à durée indéterminée depuis sa formation. Athlète professionnelle dans la discipline du 200m en athlétisme, elle travaille à temps réduit (70%) grâce au soutien du Directeur de l'établissement.

### 4.1 Contexte et participants

Avant toute chose, une demande d'autorisation au directeur de l'établissement a été adressée afin d'obtenir le droit de venir observer une classe durant des leçons d'éducation physique. Après son accord, un premier entretien a été effectué avec l'enseignante en question afin de lui exposer le sujet de l'étude et le recueil de données qui allaient être effectués. Il lui a été également demandé de choisir une classe avec laquelle elle rencontrait plus de difficultés ou avec laquelle il lui semblait intéressant de mener une étude.

C'est donc une classe de 10VG qui a été choisie car elle représentait un challenge important en terme d'autorité pour l'enseignante en question.

Cette classe est composée de 10 filles et 9 garçons âgés de 13 à 15 ans. Certains d'entre eux rencontraient des difficultés en terme d'application, de concentration et de respect des règles. Leurs comportements inadéquats ont déjà été l'objet de discussions importantes entre les enseignants lors de réguliers conseils de classe.

### 4.2 Recueil des données

Afin d'observer les transactions entre enseignants et élèves durant une période d'EPS, trois leçons de 45 minutes ont été observées (et enregistrées vocalement) dans une même classe. Ces trois leçons concernaient des thèmes volontairement différents : le handball (le jeu) – le saut en longueur (travail technique de la phase d'appel) et le sprint (technique de sprint et

placement). Lors de ces observations, tous les moments de rupture du rythme ont été répertoriés dans un tableau permettant leur codification. Ces moments de rupture correspondaient, au niveau des actions de l'enseignante, à des rappels à l'ordre, des avertissements, des mesures particulières entreprises, ou à des changements dans le déroulement de la leçon. Au niveau des actions d'élèves, cela comprenait toutes les actions de négociation des règles, de non implication, de refus de participation ou de participation minimale, d'activités annexes, ou toutes autres actions qui n'entraient pas dans les consignes de l'enseignante.

À la suite de ces observations, un entretien était immédiatement effectué avec l'enseignante afin de discuter des différents événements marquants de la leçon. Cette discussion « à chaud » permettait alors de questionner l'enseignante sur ses différentes actions, sur ses préoccupations et ses attentes ou sur les objectifs désirés lors de l'une ou l'autre de ses interventions.

Ce processus de questionnement avait ainsi pour but d'étoffer les observations avec l'interprétation de l'enseignante. Il permettait de rendre conscients et de formuler certains modes de transaction qui ont été repérés durant la leçon et de les discuter avec l'enseignante pour répondre ainsi aux questions de recherche.

### **4.3 Traitement des données**

Dans le but d'observer les transactions entre enseignant et élèves, j'ai repéré dans chaque leçon les moments de ruptures qui intervenaient lors d'une action de l'enseignante ou de l'élève. Chaque moment de rupture a été codifié en identifiant les actions de chacun selon le modèle théorique de Méard et Bertone présenté plus haut.

A la suite de cette codification, j'ai repéré dans chaque leçon, au sujet de quelles règles survenaient les transactions et quels étaient les enchaînements d'actions reconnaissables. J'ai ensuite analysé les résultats plus en profondeur afin d'observer, quels types de transactions étaient le plus récurrents pour chaque type de règle. J'ai ensuite rassemblé les observations des trois leçons afin d'obtenir une vision globale des interventions de l'enseignante et des élèves dans les différentes situations.

Finalement, j'ai croisé mes résultats avec les entretiens effectués après chaque leçon. Ceci m'a permis alors non seulement de m'assurer de la pertinence de mes observations, mais également de mieux comprendre les circonstances d'apparition et les préoccupations de l'enseignante. J'ai également tenté d'analyser les interventions de l'enseignante en fonction de

différents groupes d'élèves que j'ai différenciés au sein de la classe. L'ensemble de ces démarches a permis, somme toute, de répondre aux différentes questions de recherche que j'ai mentionnées plus haut et qui ont guidé l'élaboration de ce travail.

## 5. Résultats

### 5.1 Recensement des moments de ruptures

Afin de présenter les résultats le plus clairement possible, je vais commencer par recenser tous les moments de ruptures répertoriés au cours des trois leçons observées.

#### *Leçon de Handball*

<b>Description de la situation</b>	<b>Interaction verbales</b>
Denis dérange pendant l'appel	Heuuuu Denis... !!!
Denis se couche par terre pendant l'appel	Oh, tu te calmes
Denis montre ses chaussettes à ses camarades et rigole	Arrête, tu dois toujours faire ton intéressant
Tamaney rigole suite à une blague de Denis	Tamaney, s'il te plait !
L'enseignante explique et présente le déroulement de la leçon	On va jouer en continu et c'est vous qui allez gérer vos changements quand vous voulez
Denis parle et contredit l'enseignante	Chut, je peux parler dans le silence (en regardant Denis)
Denis fait des blagues à ses camarades qui rigolent	Denis à toute la classe : vous savez pourquoi on dit handball et pas handballe?
Formation des équipes, les élèves se dispersent	OH Oh Oh Oh, je n'ai pas demandé de distribuer les sautoirs et de partir n'importe où
Formation des équipes et discussions	Sevilay tu peux jouer aux buts ? et toi ? oui alors tu iras au but, et toi tu es avec qui ?
Formation des équipes, Denis n'accepte pas son rôle	Denis : Noooooon moi j'aimerais aller au but...
Formation des équipes, Denis se plaint des équipes	Chuuut Denis....Denis si on est 6 chez les jaunes et 5 chez les blancs, il va se passer quoi ?
Consignes avant de démarrer le jeu ( <i>Assan n'est pas attentif</i> )	Essayer de faire des passes autour de la zone. Le 2 <sup>e</sup> objectif c'est quoi Assan ?
Consignes avant de démarrer le jeu	Si on prend la balle en contre-attaque et qu'on peut tirer sans faire de passe, pas de soucis allez-y, mais n'oubliez pas qu'on est

	souvent moins efficace seul.
Attribution du rôle d'arbitre	Tamanev tu arbitres, tu siffles quand tu penses que le contact est trop fort d'accord, je te laisse gérer.
Malgré le coup de sifflet, les élèves continuent de jouer	Il y a pied, stooooop, on écoute l'arbitre
Les élèves négocient les règles avec l'arbitre	Stoooooooooooooop, s'il y a un coup de sifflet quel qu'il soit on s'arrête... même si au fond, il n'y a pas d'erreur on regarde et on continue après
Le but de Yannick ne compte pas.... il a effectué 4 pas	Alex: Mais c'est du favoritismmmmmme madame
Les élèves se coachent entre eux	Un élève: Mais regarde si je te fais la passe Assan
Alex se plaint de l'arbitrage	Alex.... Tu me regardes...!! Encore une remarque comme ça et tu vas aller voir dehors si j'y suis
Les élèves se placent mal	-Il n'y a personne sur la zone ici !!
Tir de Yannick	Heu Yannick, tu dois tirer avant tu fais à chaque fois 4 pas
Les élèves sont éparpillés dans le terrain	Sur la zone, il faut que je vous le dise comment ?
Les élèves restent passifs	Montez en défense !
Deux élèves discutent des règles	Un élève à un autre élève : mais regarde là il y a une sortie
Les élèves continuent de jouer malgré le coup de sifflet	Ooooo je viens d'arrêter le jeu, maintenant vous écoutez si je parle ou si je siffle
Tamanev arbitre	Tamanev: Madame je dois siffler les sorties?
Tamanev siffle une faute de zone	Non ici c'est bon, il a lâché le ballon avant pas comme avant
Consigne après un tir au but	2 choses les garçons, maintenant vous tirez avec rebond s'il y a une fille au but, c'est normal vu que certains tirent hyper fort
Peu de défense de la part d'Anita	Anita, je ne te demande pas de lui sauter dessus mais au moins de le gêner... Je veux voir un jeu propre ou vous faites piston en attaque et défense. Les autres aussi. Vous êtes là bas alors que la balle est au bout. Donc maintenant je veux voir un jeu propre avec piston
Nadine fait une sortie avec les deux mains en l'air	Nadine on n'est pas au foot
Nadine manque un but	Nadine, tu peux tirer comme ça ou alors tu t'oriente
Tamanev doute sur une faute	Tamanev: Madame, en fait Assan il voulait tirer et on l'a poussé ça fait quoi?

Une équipe perd 3 à 11, l'enseignante propose d'améliorer la défense avant de changer les équipes	Un élève : madame on peut changer les équipes ?
Assan réclame toujours des fautes pour son équipe	Non, il n'y avait pas double dribble, tu arrête maintenant. Assan, il n'y avait pas de problème
Un élève par rapport à une règle	Madame, j'ai une question...
Négociation à propos des règles	Oo donne moi la balle... Moi je pense qu'ici vous devez faire comme ça, vous pouvez gêner mais pas empêcher
Question à propos d'une règle	Tamanev_ : Madame j'ai une question, si la balle rebondit sur le pied?
Discussion pour la modification des équipes	Venez par là, on va changer les équipes.
Yannick est au sol avec la balle	Vous faites quoi?
Les élèves démontent le but sans le coucher	Ooo, depuis quand on démonte le but ainsi

Avec ce premier tableau récapitulatif, on constate que les moments de rupture sont liés pour une bonne part à des transactions entre l'enseignante et l'élève "Denis". Elle utilise à de nombreuses reprises l'argumentation sous forme interrogative pour exprimer son mécontentement. Les autres transactions concernent principalement des questions ou remarques au sujet de l'arbitrage et des règles de jeu. L'enseignante apporte également quelques règles d'apprentissage après certains événements (tir manqué, mauvaise défense ou mauvais placement des joueurs).

#### *Leçon de sprint :*

<b>Description</b>	<b>Interactions verbales</b>
Placement des élèves en lignes. Les élèves traînent et ne se placent pas au bon endroit	-J'ai dit une première ligne de 6 élèves sur la ligne bleue et ensuite une deuxième ligne avec 5 élèves -Espacez-vous !!!!! -Vous faites quoi ????? Une ligne de 5 sur la ligne bleue. C'est compliqué ?
Deux élèves indiquent le bon placement à l'élève	- Un élève : mais comme ça.... - un autre élève : pas une colonne une ligne
2-3 élèves se jettent contre le mur à la fin du sprint	-Essayer d'éviter de vous jeter contre la porte du garage, merci !!
Assan se pends à un panier de basket en revenant	Heu Assan tu reviens correctement ok

Les élèves écoutent attentivement les conseils de course sauf un élève qui perturbe les autres et n'est pas attentif	-Aydan je viens de dire quoi ?
Yannick regarde son voisin en courant	-Yannick !!!!! Tu regardes devant toi et tu t'appliques maintenant
Des élèves s'embêtent	Amener le genou devant, ça ne veut pas dire... OOOOOhh
Yannick regarde à nouveau son partenaire	Yannick je te le redis une dernière fois.... ! Ce n'est pas une course tu arrêtes de regarder Aydan. Donc maintenant tu pars avec la première ligne.
Un élève à Yannick qui continue de déranger	Yannick, mais tu fais quoi ??
Assan qui saute vers le panier	Stoppppp!!!
Les élèves travaillent librement	-Maintenant je vais vous laisser faire quelques sprints individuels et vous allez choisir quelques éléments sur lesquels vous allez vous concentrer. Moi je regarde et je reste à disposition si vous voulez que je regarde quelque chose en particulier
Deux élèves rigolent et n'entrent pas dans l'activité	Chuuuuuuuut, aller Hop les deux -OOOOO J'ai dit quoi !!
Correction par deux, les élèves s'observent par deux	Bien.... Alors maintenant petite correction par deux. Un fait un départ et un sprint et l'autre observe et corrige....
Les deux élèves ne s'impliquent toujours pas, dérangent et dévient des règles énoncées	C'est quand même dingue !!! C'est toujours les mêmes !!! Vous arrêtez maintenant, hop au boulot ! Depuis le début vous faites n'importe quoi !!! C'est le dernier avertissement. Vous avez compris ?
Rassemblement des élèves au centre, rappel des points importants	Qu'est ce qui vous a posé le plus de problème ? le rythme, le départ ? Vous avez pu trouver des corrections chez votre partenaire et vous auto-corriger
Suggestion d'un élève	Une élève : Oui, mais on pourrait pas se filmer madame ? Juste pour voir
Yannick joue avec son lacet	Yannick ??? je te déränge ?

Globalement, cette leçon est marquée par une multiplicité d'actions d'imposition de l'enseignante envers les élèves perturbateurs (Yannick, Assan, Aydan). Le reste des interactions concernent principalement des conseils ou des indications pour le travail de la technique et du placement en sprint, c'est-à-dire des règles d'apprentissage.

## Leçon de longueur :

Description	Interactions verbales
Pendant l'appel au centre deux élèves s'embêtent	-Bon c'est bon les deux là-bas... !
les deux élèvent continuent	STOOOOP
Mise en place du matériel, une élève revient avec le mauvais caisson	Non, non, non, non est ce que dans mon explication, il y avait un petit élément de caisson ? Non non, on n'a jamais utilisé ces trucs, je vois pas pourquoi maintenant on les sortirait
Une autre élève se trompe	Non mais non non non, un élément mais juste le couvercle
Les élèves continuent à mettre en place en discutant	heuuuu c'est pas terminé là, il faut encore des tapis, OOOO on y va
Les élèves tardent pour mettre en place les tapis	Quoi encore, il y a combien de tapis, ici ? Il en faut plus que 3, les tapis sont là....Aller on y va
Denis saute sur le gros tapis pendant que les autres installent	T'es chaud Denis, c'est bon ?
Les élèves installent beaucoup trop de tapis	Il n'y a pas besoin d'en mettre 15 non plus
Les élèves testent les différents postes mis en place, mais ils sautent un peu moins et restent statiques	On continue, on y va....on passe encore une à deux fois à tous les postes
L'enseignante rassemble les élèves pour donner quelques consignes mais Denis rigole pendant une explications	-Stoooooooooop Denis, c'est bon -Denis : Mais je n'ai rien fait -Tu ris et ça m'agace -Denis : mais lui aussi, pourquoi vous dites à moi -Bah oui mais malheureusement c'est souvent ton nom qui sort depuis le début de l'année mais Ruben aussi
Les élèves s'éloignent trop pour prendre l'élan	OOOOO c'est quoi une des consignes que j'ai données ? Ca m'étonnerait que depuis ici vous arriviez à faire 3 pas
Denis traîne sur le tapis alors qu'un autre élève vient de sauter	-Deniiiiis, dernière fois !!!! -Denis : Mais ya pas que moi, lui aussi il me saute dessus -Oui mais tu restes des heures sur le tapis, ca me paraît évident non, je ne dois pas rappeler qu'il faut s'enlever rapidement de l'installation et sauter seulement quand c'est libre, ou bien ?
Denis enlève la haie pendant une explication	Denis !!!!
Les élèves restent en retrait et sautent moins	Heee ho, il y a 3 pistes je rappelle, pourquoi vous êtes tous à la même

L'enseignant prend Denis dehors et lui parle pendant 5 minutes	Hooo bon stop Denis maintenant tu viens
Un élève prend son élan en parlant	Non, Non, Non, stoooooop. Est ce que vous pouvez être efficace si vous prenez votre élan en parlant, en vous retournant à moitié ? Nonoon, maintenant quand vous sautez vous devez vous concentrer et vous appliquer. Ça ne sert à rien de sauter si on n'est pas préparé et qu'on prend son élan n'importe comment. C'est dangereux et en plus vous pouvez percuter quelqu'un !
Les élèves sautent moins	On travaille encore 10' j'aimerais qu'on s'applique pour faire les derniers sauts correctement et que vous pensez à tous les éléments qu'on a vu ensemble
Ruben est au sol et tourne sur lui-même)	OH Ruben, tu te lèves maintenant
Les élèves ne sautent plus trop et Alex prend son élan sans s'appliquer	On y va maintenant !!!! J J'ai dit quoi Alex, un vrai élan!
Denis saute n'importe comment et l'enseignante lui montre un autre poste	Denis !!! Denis : mais après j'atterris sur l'autre tapis... -Alors vient faire ça ici
A toute la classe	Encore deux sauts chacun après on arrête et on joue
Un petit groupe de garçons	Les gars j'ai demandé de se concentrer pour faire un dernier saut
Rangement du matériel	Ok, on range tout et Denis tu es responsable des tapis
Football : jeu Alex joue avec trop d'entrain et bouscule trop ses camarades	Alex.... tu te calmes maintenant !
A la sonnerie, l'enseignante retient Alex au moment de sortir de la salle	Alex tu sais que je t'aime bien, tu mets beaucoup de rythme dans les leçons mais parfois tu vas trop loin. Il faut que tu te canalises un peu car tu débordes à chaque fois qu'on fait du jeu et c'est dommage

Ce recensement des moments de rupture permet de pointer le comportement de deux élèves particuliers (Denis et Alex) qui ont du être repris à de nombreuses reprises par l'enseignante. Nous pouvons également remarquer les nombreuses transactions de l'enseignante pour motiver les élèves à pratiquer et à passer dans les différents postes. Nous pouvons distinguer également beaucoup de transactions concernant l'installation du matériel en début de leçon.

## 5.2 Analyse des ruptures par leçon et par règle

Après avoir recensé les différents moments de rupture, je vais dès à présent analyser comment les différentes transactions apparaissent pour chaque type de règle.

Lors de la leçon de handball, j'ai pu remarquer que la totalité des transactions à propos des règles institutionnelles décrivaient des actions anomiques des élèves qui engendraient une action argumentée de l'enseignante, ou dans de plus rares cas une action imposée (anomie – argumentation / imposition). De ce fait, lorsqu'un élève adoptait un comportement déviant ou s'écartant des consignes énoncées, l'enseignante le reprenait en justifiant la plupart du temps son intervention, comme on peut le voir avec l'exemple suivant : *"Oh, tu te calmes (à Denis), arrête de toujours te coucher par terre, c'est pénible, est ce que moi je donne mes cours couchée par terre ?"*.

Les règles groupales étaient quant à elles, sources de deux types de transactions reconnaissables. Soit l'enseignante entrait en négociation avec les élèves pour la formation d'équipe et ceux-ci assumaient ensuite leurs rôles sociaux attribués (négociation – autorégulation). Soit, l'enseignante intervenait en argumentant son choix lorsqu'un élève était réfractaire (anomie – argumentation) : *"Chuuut Denis....Denis si on est 6 chez les jaunes et 5 chez les blancs, il va se passer quoi ?..."*.

Les règles d'apprentissage étaient également communiquées selon deux manières : soit l'enseignante profitait d'un arrêt de jeu, pour apporter des conseils techniques au niveau du placement des joueurs en négociant ou en argumentant ses propos, soit elle intervenait pendant le jeu, souvent sous forme d'imposition, lorsqu'elle remarquait des problèmes au niveau de la défense, du déplacement ou des tirs des joueurs.

Finalement, concernant les règles des jeux sportifs, elles étaient en grande majorité sources d'actions de négociation de l'enseignante, ce qui entraînait des actions autonomes ou autorégulées chez les élèves : *"Tamaney, tu arbitres. Tu siffles quand tu penses que le contact est trop fort d'accord, je te laisse gérer"*. À de nombreuses reprises, les élèves ont négocié eux-mêmes des règles et se sont mis d'accord lors d'une faute. L'enseignante intervenait ainsi uniquement lors de doutes ou de questions des élèves (autonomie – négociation): *"Madame j'ai une question... si la balle rebondit sur le pied ? Ça fait comme hier tu siffles et tu stoppes le jeu"*. Toutefois, lorsqu'un élève adoptait une attitude déplacée dans le jeu, l'enseignante le rappelait à l'ordre (anomie – argumentation) : *"Vous faites quoi? (Yannick se roule par terre avec la balle)"*.

Venons-en maintenant à la leçon de sprint. Durant cette leçon, les transactions à propos des règles institutionnelles décrivaient principalement des actions hétéronomes des élèves qui entraînaient une action imposée par l'enseignante (hétéronomie – imposition) : *"Heu Assan tu reviens correctement ok (Assan se pend à un panier de basket en revenant)"*. Toutes attitudes ou comportements déviants étaient immédiatement rappelés à l'ordre par l'enseignante : *"Essayer d'éviter de vous jeter contre la porte du garage, merci !"*.

Les règles d'apprentissage étaient sujettes quant à elles, à deux types de transactions identifiables. Premièrement, des transactions de type hétéronomie - argumentation intervenaient, lorsque les élèves effectuaient les exercices à demi-teinte ou sans respecter les consignes d'exécution : *"Yannick je te le redis une dernière fois... ! Ce n'est pas une course, tu arrêtes de regarder Aydan"*. Dans l'autre cas, l'enseignante proposait des activités plutôt libres permettant aux élèves de s'autonomiser : *« Maintenant je vais vous laisser faire quelques sprints individuels et vous allez choisir quelques éléments sur lesquels vous allez vous concentrer »*.

À propos de la leçon de longueur, la mise en place du matériel a nécessité l'intervention de l'enseignante à plusieurs reprises, afin de placer correctement les différents éléments. Dès lors, on trouve dans cette première partie beaucoup de transactions de type hétéronomie – argumentation à propos des règles institutionnelles : *"Non, non, non, non est ce que dans mon explication, il y avait un petit élément de caisson ?" / " Non non, on n'a jamais utilisé ces trucs, je vois pas pourquoi maintenant on les sortirait (une élève revient avec un petit caisson à la place d'un grand)"*. Durant cette première partie, les réactions anormales de certains élèves ont été immédiatement reprises (anomie – imposition) : *« Bon c'est bon les deux là-bas... ! (Deux élèves s'embêtent)"*.

Une fois que le matériel et les différents ateliers de travail ont été correctement installés, on retrouve des transactions plutôt à propos des règles d'apprentissage de type hétéronomie-argumentation : *" On continue, on y va....on passe encore une à deux fois à tous les postes (les élèves sautent un peu moins et restent statiques)"*. En effet, l'enseignante intervient à plusieurs reprises pour stimuler les élèves afin qu'ils continuent de s'entraîner et tester les différents ateliers (hétéronomie – argumentation) : *"Heee ho, il y a 3 pistes je rappelle, pourquoi vous êtes tous à la même (les élèves restent en retrait et sautent moins)"*.

Plus la leçon avance, plus l'enseignante négocie avec les élèves pour les mettre au travail. En effet, on retrouve majoritairement des transactions de types hétéronomie – négociation : *"On*

*travaille encore 10 minutes, j'aimerais qu'on s'applique pour faire les derniers sauts correctement et que vous pensez à tous les éléments qu'on a vus ensemble (les élèves sautent moins)". On remarque alors que l'enseignante est sensible au climat de travail et qu'elle intervient dès que la motivation à sauter diminue en marchandant avec les élèves : "Encore deux sauts chacun après on arrête et on joue".*

De manière générale, j'ai pu constater dans l'observation de ces trois leçons d'éducation physique, que les règles institutionnelles étaient majoritairement sources de transactions de type anomie – imposition / argumentation. En effet, lorsque les élèves adoptaient un comportement déviant par rapport aux règles fixées, l'enseignante les reprenait immédiatement ; soit en obligeant l'élève à arrêter, soit en justifiant pourquoi le comportement était dérangeant ou non- acceptable.

Ensuite concernant les règles d'apprentissages, les transactions étaient majoritairement de type hétéronomie – argumentation lorsque les élèves n'étaient par exemple pas totalement impliqués ou concentrés dans la tâche (pour le sprint ou la longueur). À la fin de ces deux leçons, qui étaient plus axées sur la technique, les transactions évoluaient dans les deux cas plutôt vers la négociation. En effet, lorsque l'enseignante avait travaillé ce qu'elle voulait, elle était plus favorable à laisser de la liberté aux élèves pour qu'ils se mettent en activité de manière autonome ou pour les laisser jouer après une période d'activité sérieuse.

À propos des règles des jeux sportifs qui ont surtout été évoquées durant la leçon de handball, les transactions étaient majoritairement des transactions de type négociation – autorégulation / autonomie. En effet, les élèves avaient pour consigne de s'auto-arbitrer et ils entraient eux-mêmes en négociation pour les différents problèmes d'arbitrage ou de jeux.

Les règles groupales concernant la formation d'équipe étaient également sources de négociations. Lorsqu'il s'agissait de répartir les rôles pour l'installation ou le rangement du matériel, l'enseignante vérifiait toujours le placement correct des éléments et la répartition des tâches entre les élèves (hétéronomie – imposition / argumentation).

Finalement, les règles de sécurité ont été peu évoquées durant les différentes leçons. Nous pouvons alors imaginer que celles-ci aient déjà été rappelées dans le passé et qu'elles « devaient » être intégrées par les élèves.

### **5.3 Le point de vue l'enseignante (préoccupations, dilemmes)**

Il nous semble maintenant intéressant de croiser les éléments factuels évoqués précédemment avec le point de vue de l'enseignante. En effet, comme mentionné plus haut, après chaque

leçon, je me suis entretenue avec l'enseignante : comment avait-elle perçu les différents événements de la leçon ? Comment avait-elle réagi ? Pourquoi avait-elle réagi ainsi, selon quels principes ou selon quels antécédents ? Et finalement, est-ce qu'elle réagissait toujours de cette manière.

Concernant la première leçon de handball, l'enseignante m'a confié qu'elle intervenait volontairement très peu dans cette leçon de jeu. En effet, après avoir contrôlé les présences et réglé quelques problèmes de comportements, elle a négocié avec les élèves pour la formation des équipes, puis s'est volontairement mise en retrait pour laisser les élèves jouer.

Toutefois, dans chaque conflit d'arbitrage ou questions d'élèves, elle intervenait pour amener des conseils ou également, lorsqu'elle jugeait qu'un élève adoptait un comportement déplacé : *« Stooooooooop... s'il y a un coup de sifflet quel qu'il soit-on s'arrête. Même si au fond il n'y a pas de faute, on regarde après mais s'il y a une erreur et qu'on continue après il y a une 2<sup>e</sup> erreur et on sait plus ».*

Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle agissait ainsi, elle m'a alors communiqué qu'elle profitait de ses leçons de jeux, qui nécessitaient moins de cadrage, pour rendre les élèves plus autonomes.

Effectivement en début d'année scolaire, elle a beaucoup insisté sur le respect des règles, sur la participation et sur l'attitude attendue en salle de gym. Elle m'a confié avoir dû, à plusieurs reprises, sacrifier des leçons entières pour avoir une discussion avec les élèves sur les valeurs qu'elle jugeait importantes, non seulement à l'école, mais dans la vie de tous les jours. Nous pouvons constater ici que l'enseignante souhaite non seulement que les élèves respectent les consignes et lui obéissent, mais également qu'ils comprennent plus profondément pourquoi ils doivent agir ainsi. Son objectif ultime serait alors de pouvoir quitter la salle et retrouver à son retour ses élèves toujours en action. Toutefois elle mentionne que ceci prend du temps. Elle pense qu'actuellement une grande partie des élèves de la classe soient autonomes, mais qu'il reste encore certains élèves avec qui elle doit sans cesse contrôler, pour qu'ils agissent de manière adaptée.

On peut alors remarquer que la démarche de l'enseignante aura consisté à être très axée sur le respect des règles institutionnelles en début d'année pour obtenir un climat de classe tourné vers le travail et le respect des consignes. À présent, elle souhaiterait diminuer son contrôle et laisser de plus en plus de place aux élèves, pour qu'ils puissent être autonomes et gérer de manière indépendante les règles de jeux.

Cette action de l'enseignante pourrait se définir alors comme une négociation de type « *délégation de pouvoirs* » où les règles et le fonctionnement global du jeu sont placés sous la responsabilité des élèves. Guy Brousseau (1998) a d'ailleurs défini cette action sous le terme de *dévolution*. Cela consiste alors à mettre en place des situations didactiques où l'élève se prend en charge et où il devient responsable de ses apprentissages.

À propos de la leçon de sprint, l'enseignante m'a par la suite confié qu'elle était satisfaite du travail accompli par les élèves, bien qu'elle ait dû à quelques reprises rappeler à l'ordre certains garçons. J'ai pu effectivement constater que, malgré quelques agitations, tous les élèves se sont engagés pleinement dans l'activité. Toutefois, contrairement à la leçon de handball, l'enseignante laissait beaucoup moins de liberté aux élèves, ce qu'elle justifiait par le fait que le sprint offre finalement peu de négociation possible sur la technique. Lorsque je lui ai demandé si elle agissait toujours ainsi, l'enseignante m'a indiqué qu'au début de l'année, elle avait été très froide et très à cheval sur les règles avec les élèves. Elle a ajouté que cette attitude lui permettait certainement au jour d'aujourd'hui, de travailler avec des élèves participatifs et impliqués.

La leçon de longueur quant à elle a mis en évidence plusieurs événements marquants. Tout d'abord, l'enseignante a constamment repris et motivé les élèves pour qu'ils passent dans les trois ateliers de saut mis en place. Dès que l'entraîn diminuait ou qu'un élève négligeait un saut, l'enseignante intervenait : « *Heee ho, il y a 3 pistes je rappelle, pourquoi vous êtes tous à la même (les élèves restent en retrait et sautent moins)* ».

Elle m'a révélé alors que dans une telle situation d'apprentissage, il lui semblait évident de devoir être plus stricte et de ne rien lâcher pour que les élèves pratiquent au maximum. De ce fait, tous comportements déplacés étaient immédiatement sanctionnés verbalement, surtout lorsqu'ils avaient trait à des règles de sécurité : « *Deniiiiis, dernière fois !!!! (Denis traine sur le tapis alors qu'un autre élève vient de sauter)* ».

Elle a ajouté par la suite, qu'elle était convaincue de la pertinence de ses exercices, ce qui l'a poussait d'autant plus à exiger des élèves une bonne participation. En effet, bien que la longueur ne représente certainement pas le thème le plus ludique pour les élèves, l'enseignante s'est efforcée tout au long de la leçon, de faire sauter les élèves au maximum : « *On continue, on y va....on passe encore une à deux fois à tous les postes (les élèves sautent un peu moins et restent statiques).* »

Toutefois, elle a tout de même été sensible au climat de classe. Lorsqu'elle a jugé que « le travail avait été fait », elle a laissé plus de place à la négociation : « *On travaille encore 10'*

*j'aimerai qu'on s'applique pour faire les derniers sauts correctement et que vous pensez à tous les éléments qu'on a vus ensemble* ». Nous pouvons alors considérer l'action de l'enseignante comme une négociation qui s'apparente à un marchandage avec les élèves : « *Encore deux sauts chacun après on arrête et on joue* ».

Un autre événement intéressant a concerné son action vis-à-vis de deux élèves perturbateurs. En effet, malgré plusieurs avertissements, l'élève « Denis » a continué à troubler le bon déroulement de la leçon. De ce fait, elle a décidé de le prendre quelques minutes à part pour discuter. En questionnant l'enseignante sur son action, elle m'a alors confié qu'elle préférait s'entretenir directement avec un élève, lorsqu'il la dérangeait, plutôt que de cumuler des punitions et des heures d'arrêt. Elle a alors expliqué à cet élève, pourquoi son comportement était problématique et en quoi il la perturbait. Elle a également mentionné qu'elle pouvait l'envoyer au MATAS,<sup>4</sup> afin d'améliorer son intégration en classe et ses habiletés sociales. Ceci correspond à une menace de sanction où l'enseignante justifie ses reproches en s'appuyant sur une structure extérieure.

De manière similaire, l'enseignante a retenu l'élève « Alex » en fin de leçon car ce dernier jouait de manière trop brutale, malgré de nombreux avertissements : « *Alex.... tu te calmes maintenant !* ». Après discussion, l'enseignante m'a communiqué qu'elle avait remercié Alex pour son attitude très participative et pour tout l'entrain qu'il apportait aux leçons. Néanmoins, elle lui a rappelé qu'il était nécessaire qu'il se canalise un peu plus durant les phases de jeu car il avait tendance à déborder. On remarque alors que l'enseignante encourage la motivation de l'élève et qu'à nouveau elle utilise très peu la punition. Elle préfère alors passer directement par la parole et expliquer clairement les bons côtés et les mauvais côtés de certaines attitudes en salle d'EPS.

#### **5.4 Types d'élèves (autorégulé / hétéronome / anémique)**

L'analyse de ces différentes transactions en situation permet de remarquer qu'il y a des groupes distincts d'élèves avec qui l'enseignante va développer un certain type de transaction, que je vais tenter d'analyser ici.

Pour ce faire, j'ai décidé de différencier les actions des élèves de la classe en trois groupes :

---

<sup>4</sup> MATAS signifie Module d'activités temporaires alternatives à la scolarité. Ces structures combinent des activités scolaires et une prise en charge éducative pour les élèves en désinvestissement scolaire ou en risque de décrochage.

- Les élèves adoptant des actions anomiques
- Le groupe d'élèves autorégulés et/ou autonomes
- Les élèves plutôt hétéronomes

Je vais alors observer comment l'enseignante s'y prend avec ces différents types d'élèves, à qui s'adresse-t-elle prioritairement et si ces groupes d'élèves sont stables au cours des différentes leçons ou si au contraire ils passent d'un groupe à l'autre et pourquoi.

Premièrement, j'ai pu remarquer au cours des trois leçons que certains élèves adoptaient fréquemment une attitude anémique. Effectivement malgré plusieurs avertissements "Denis" a continué à avoir un comportement déplacé durant la leçon de longueur : *"Stooooooooop Denis, c'est bon"* / *"Deniis dernière fois !"*, ainsi que durant la leçon d'handball : *"Oh, tu te calmes"* (à Denis). Il était malheureusement absent lors de la leçon de sprint.

De manière identique, lors de la phase de jeu en fin de leçon de longueur, un élève "Alex" a également continué à bousculer les élèves et à jouer avec trop de brutalité malgré plusieurs avertissements. De la même manière, durant la leçon de handball, cet élève s'emportait facilement et n'acceptait pas l'arbitrage : *"Alex.... tu me regardes..! Encore une remarque comme ça et tu vas aller voir dehors si j'y suis"*. Ces deux élèves ont alors fait preuve d'attitudes anémiques à répétition. Toutefois, cette attitude n'était certainement pas une caractéristique fixe mais plutôt une tendance, quoique bien marquée, qui pouvait varier en fonction des situations d'enseignement. Le recensement des moments de rupture démontre en effet des périodes où ses deux élèves sont plus "calmes" et des moments où au contraire ils se rebellent plus facilement.

Son action vis-à-vis de ces deux élèves perturbateurs a consisté alors à les prendre quelques minutes à part pour discuter avec eux. Elle leur a expliqué individuellement pourquoi leur attitude la dérangeait, et ce qu'elle attendait d'eux, tout en leur rappelant qu'elle les appréciait malgré tout. Les interactions de la sorte restent sur le plan du travail et des règles de l'organisation de travail en classe et non pas sur un plan personnel, Nous pouvons alors remarquer que dans ces cas-là l'enseignante préférait agir par la parole. Elle espérait ainsi avoir plus d'impact chez l'élève que de mettre des punitions à répétition. On peut remarquer qu'elle souhaite préférentiellement développer l'autonomie et le respect de valeurs chez l'élève, plutôt que le simple conformisme aux règles scolaires.

Deuxièmement, plusieurs élèves ont fait preuve d'actions hétéronomes à répétition lors des différentes leçons, notamment Yannick, Ruben, Aydan, Assan En effet, sans la régulation et

l'intervention de l'enseignante, ces élèves auraient dévié par rapport à la règle énoncée. Nous pouvons le constater lors de la leçon de sprint où l'enseignante doit à plusieurs reprises cadrer Yannick et Aydan *"Yannick !!!!! Tu regardes devant toi et tu t'appliques maintenant / "Heu Assan tu reviens correctement ok / Yannick je te le redis une dernière fois... ! Ce n'est pas une course tu arrêtes de regarder Aydan. Donc maintenant tu pars avec la première ligne."* Avec ces élèves, l'enseignante adopte des actions d'obligation et elle ne tolère presque aucune déviation. Cette action s'apparente à de la *"négociation implicite"* (Méard et Bertone, 2004). Cette démarche consiste alors à tolérer certaines déviations mineures des élèves qui testent les limites, avant de recourir à des actions d'obligations lorsque celles-ci sont dépassées. Dans notre cas, les élèves sont très vite rappelés à l'ordre et les écarts aux consignes rapidement sanctionnés pour ne laisser aucune zone d'ombre quant aux règles.

L'enseignante intervient également lorsque certains élèves de la classe sont passifs durant la leçon de longueur : *"On continue, on y va...on passe encore une à deux fois à tous les postes"*. Cette attitude témoigne typiquement d'une attitude hétéronome qui consiste à ne s'impliquer dans la tâche que lorsque l'enseignante l'exige et qu'elle exerce un contrôle. La motivation des élèves à sauter dépend finalement, plus d'une régulation externe que d'une volonté propre. Toutefois, dans ces cas là, l'attitude de l'enseignante est à nouveau basée sur l'imposition. Elle ne lâche rien et incite les élèves à sauter.

Finalement, au cours des trois leçons, j'ai pu constater que certains élèves étaient totalement impliqués dans le cours et qu'ils participaient activement aux tâches et aux rôles sociaux attribués (arbitrage, observateur, gardien). Nous avons pu le constater avec l'arbitrage dévolu aux élèves lors de la leçon de handball *"Tamaney: Madame je dois siffler les sorties ?"* et également lors de la leçon de sprint lorsque les élèves devaient observer leur partenaire pour amener des corrections techniques. Une élève a même proposé d'aller plus loin dans le travail de sprint : *"mais on ne pourrait pas se filmer madame ? Juste pour voir"*. Cette action témoigne d'une autonomie de l'élève pour la tâche, il prend des initiatives et négocie avec l'enseignante. A ce sujet, nous pouvons remarquer que l'enseignante est ouverte aux propositions d'élèves engagés et qu'elle offre à plusieurs reprises des moments où les élèves doivent travailler librement.

Il est encore intéressant de relever que certains élèves plus perturbateurs ont été repris par des élèves attentifs lors de la leçon de sprint : *« Un élève s'adressant à un élève qui se place faux : mais comme ça... Un autre élève intervient : pas une colonne une ligne »*. On pourrait qualifier cette transaction *« d'autonomie entre élèves »*, qui témoigne alors de la différence d'attitude entre les élèves d'une même classe.

Comme l'enseignante l'a indiqué précédemment, certains élèves de la classe seraient prêts à travailler en autonomie, alors que d'autres sont encore à une étape différente dans le processus d'intégration et d'attribution de sens aux règles scolaire. L'enseignante doit alors gérer en même temps ces différents élèves, ce qui nécessite une adaptation très fine et qui est très difficile à gérer. En effet, il faut en même temps réussir à cadrer les élèves plutôt anomiques, tout en proposant des espaces de négociation et de liberté aux élèves plus autonomes. Ce geste porte alors le nom de "*transactions simultanées*" (Méard, Bertone, 2004) ou selon d'autres auteurs en sciences de l'éducation, d'"*overlapping*". Il consiste plus précisément à mener des transactions en parallèles : autant une transaction avec la classe, qu'une autre avec certains élèves qui nécessitent une attention et des interventions différentes (élèves autonomes vs. élèves anomiques). Cette capacité à gérer plusieurs transactions simultanées est un aspect qui différencie typiquement un enseignant expert d'un enseignant novice comme nous allons le voir au chapitre suivant.

## 6. Discussion

### 6.1 Réponse aux questions de recherche

Ma première question de recherche s'intéressait à savoir qu'elles étaient les actions du professeur et quelles étaient les réactions des élèves en retour, lors des moments de rupture ? Autrement dit, quelles sont les transactions qui ont conduit, au cours des différentes leçons, à des moments de rupture ? Cet aspect revêt une importance capitale dans l'enseignement car il permet de mettre en évidence comment ces moments de rupture interviennent et ainsi de voir quelles transactions permettent de les éviter ou au contraire de les renforcer.

Lorsque nous nous penchons sur les moments de rupture et sur les transactions antérieures, nous pouvons constater que l'on retrouve peu d'imposition (il faut, il ne faut pas) lors de la leçon de handball. Nous retrouvons majoritairement des moments d'argumentation et de négociation des règles, qui entraînent un climat de classe basé sur l'autorégulation. En effet, le jeu et les règles sont en quelque sorte dévolués<sup>5</sup> aux élèves. Toutefois, les moments de rupture ne concernent que certains élèves particuliers et ne semblent pas être en lien avec les

---

<sup>5</sup> Dévoluer désigne ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail

transactions menées par l'enseignante avec la classe. Il s'agit effectivement la plupart du temps d'actions spontanées d'élèves, qui nécessitent un cadrage plus strict tout au long de l'activité.

Concernant la leçon de sprint, on remarque que les règles sont imposées pour ce qui concerne l'organisation : *"il faut faire 2 lignes de 6 élèves" / "Il faut revenir sur les côtés"*. Mais concernant l'activité en elle-même, l'enseignante présente les règles par questionnement ou par argumentation : *"Lorsque vous faites un sprint, est-ce que vous pensez qu'on est directement à vitesse maximale" ? / "Si vous devez ressortir 3 points essentiels et importants, qu'est-ce que vous diriez ?"*. Les transactions antérieures aux moments de rupture sont alors majoritairement des transactions d'argumentation ou de questionnement envers la classe.

Finalement, lorsqu'on se penche sur les transactions durant la leçon de longueur, on remarque que l'enseignante commence par de l'imposition pour cadrer l'activité et la mise en place du matériel : *"Vous allez mettre un caisson ici", "Il faut mettre plus de petits tapis"*. Par la suite, elle intervient à plusieurs reprises pour questionner les élèves sur les raisons et les objectifs de l'activité : *"Si je vous ai mis ces 3 postes, c'est pourquoi, on va travailler quoi aujourd'hui ? / Cette phase ça s'appelle comment ? Qu'est ce qui va se passer après mon dernier pas ? / Pourquoi j'ai mis cette haie sur ce poste et ce caisson ici, qu'est ce que j'ai voulu faire ?* Ces transactions correspondent à l'*étayage* de Jérôme Brunner (1983). Ce concept définit l'action d'organiser le savoir à acquérir par l'enfant en justifiant par exemple en amont (pourquoi je m'y prends de cette façon aujourd'hui) et en aval (évocation des progrès à venir).

On constate alors que l'enseignante met en place majoritairement des transactions de type argumentation ou négociation. (Il faut faire ceci parce que, pourquoi faut-il faire cela, que faut-il faire pour ?). Méard et Bertone (2004) ont à ce titre constaté que le recours à l'argumentation permettait d'observer des actions plus autorégulées chez les élèves. Les justifications apportées en début de leçon ou durant les régulations permettent ainsi de favoriser l'engagement des élèves, qui comprennent mieux l'objectif et le sens de la tâche demandée.

Néanmoins, les transactions antérieures aux moments de rupture témoignent que ces derniers sont imprévisibles et qu'ils dépendent plus d'actions spontanées d'élèves anomiques. Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, au sein d'une même classe, différents groupes d'élèves interagissent. Ces élèves ont chacun des rythmes différents, quant au processus d'intériorisation des règles et d'attribution de sens. Cela exige de la part de l'enseignant de mener des *transactions simultanées* pour répondre aux besoins de chacun. Effectivement, la présentation des règles est à adapter en fonction des élèves.

Dans notre cas, l'enseignante propose des espaces de négociation et d'argumentation pour la classe et les élèves autorégulés, tandis qu'elle intervient de manière imposée pour les élèves anoniques. Elle parvient alors à différencier ses actions et à contrôler les élèves plus résistants. Cette capacité est alors une preuve de son expérience. Effectivement, l'enseignant débutant aura tendance à se faire "contaminer" par les élèves dissipés et à adopter ainsi les mêmes interventions pour toute la classe. L'usage de l'imposition comme transaction de base a souvent pour effet de pousser les élèves, même autorégulés, dans l'hétéronomie. (Méard, 2004).

Ma deuxième question de recherche concernait les actions de l'enseignante lorsque les élèves développaient des attitudes anoniques, hétéronomes, autorégulées et autonomes. En analysant les transactions à propos des différentes règles, j'ai remarqué alors que celles-ci se rapprochaient du modèle, présenté par Méard et Bertone (2004).

Elèves	anomie	hétéronomie	autorégulation	autonomie
Transactions à propos des ...	REGLES INSTITUTIONNELLES			
	REGLES DE SECURITE			
	REGLES GROUPALES			
	REGLES DES JEUX			
	REGLES D'APPRENTISSAGE			
Professeur	non contrôle	imposition	persuasion	négociation

Figure 1: Représentation des transactions les plus fréquentes observées en cours d'EPS par Méard et Bertone (2004)

Cependant, les actions anoniques des élèves étaient dans notre cas, non pas lié au non-contrôle de l'enseignante, mais plutôt à des actions indépendantes d'élèves plus récalcitrants. L'enseignante adoptait des transactions imposées ou argumentées afin que ces derniers acceptent la règle et la comprennent. De la même manière, les actions hétéronomes des élèves ont également fait naître chez l'enseignante, des actions imposées ou argumentées.

Cet écart par rapport au modèle de Méard et Bertone peut certainement s'expliquer par des différences en termes de codage lors des observations effectuées. Dans ce travail, toutes les actions spontanées d'élèves, qui déviaient à la règle, étaient qualifiées d'anomie. Cependant, dans un modèle ultérieur de Méard et Bertone, les auteurs ont distingué l'anomie de l'autonomie négative. L'anomie est alors liée à une méconnaissance des règles, tandis que l'autonomie négative se définit par une attitude volontairement déviante de l'élève qui rejette ouvertement les valeurs de l'école. À ce titre, Méard et Bertone (1998a) ont émis une

hypothèse concernant le développement de l'autonomie négative : « *le système scolaire fait parfois connaître tant d'échecs répétés à l'enfant anémique ou simplement non performant que celui-ci se construit une cohérence fondée sur le rejet global de l'école et la constitution d'une contre-culture.* »

Au cours de cette étude, j'ai également remarqué qu'il serait préférable d'établir des subdivisions au sujet de l'action de négociation. J'ai effectivement constaté qu'il existait différentes manières de négocier. Il est possible par exemple :

- De marchander avec les élèves comme durant la leçon de longueur (encore 10 minutes et ensuite on fait un jeu)
- De s'adapter au climat de travail et au rythme des élèves (je vois que vous êtes fatigués, nous allons passer à la suite)
- De laisser des initiatives et accueillir les propositions (comme, lorsqu'un élève a suggéré de se filmer en sprint).
- De mettre les élèves en situation de résolution de problèmes (comment réussir à marquer en handball ? comment réussir à maintenir la fréquence en sprint)
- Ou finalement de mettre en place une délégation de pouvoirs (laisser arbitrer les élèves) comme nous l'avons observé lors de la leçon de handball.

Je m'étais ensuite questionnée sur les conséquences de ces transactions au niveau de l'élève, de l'enseignante et de leurs agissements réciproques. J'ai remarqué alors que la justification presque omniprésente de l'enseignante et les espaces de négociations mis en place permettaient d'avoir un bon niveau d'engagement des élèves de la classe, lors des différentes leçons. Les interventions de l'enseignante face à des élèves hétéronomes contribuaient également à les stimuler pour accomplir la tâche, et de voir certainement plus de sens à l'activité. Durant la leçon de sprint notamment, les explications et questionnements de l'enseignante au sujet de la technique en sprint ont engendré une meilleure implication des élèves. La légitimité de l'enseignante en tant que sprinteuse internationale a certainement joué un rôle important également. Les actions d'imposition, quant à elles, ont eu un impact ponctuel sur les actions des élèves, qui ne respectaient pas les consignes. Toutefois, la récurrence de ce type d'actions au cours des trois leçons, démontre qu'elles n'engendraient finalement pas ou peu de changements à plus long terme chez l'élève. L'entretien personnel de l'enseignante avec ces élèves témoigne alors de sa volonté de provoquer un changement d'attitude, qui n'est pas intervenu malgré ses actions d'imposition.

Finally, I was questioned about the perception of the teacher concerning her interventions and the different conceptions she defended. The hot interview allowed me to shed some light on a few points. She confided to me, in particular, that she hoped that over time she would be able to reduce her control and leave more and more room for the initiatives of the students. She also mentioned that, according to her, in order to reach this autonomy, it was necessary to build a base by insisting at the beginning of the school year on the rules to be respected. Finally, she also pointed out that this progression was not identical for all the students, which required her to adapt her interventions according to each one. This conception corresponds then to the vision of Méard and Bertone (2004) : *"face à des actions anomiques la première étape n'est pas celle de la persuasion ni de la négociation mais celle de l'imposition de la règle, avec contrôle extérieur (c'est-à-dire l'installation d'une transaction hétéronomie – imposition)"*. The teacher's démarche also demonstrates her willingness not to remain fixed on a mode of intervention, but rather to guide more and more the students towards autonomy.

## 7. Conclusion

Arriving at the end of this work, we can conclude that each student follows a different rhythm in the process of learning and appropriation of school rules. This process is not linear and can change according to the teaching situations proposed. In the same way, we noticed that the mode of presentation of the rules by the teacher is included in transactions, which are correlated with the actions of students. The teacher as well as the other actors of the school system should then try to favor access to the autonomy of students in PE. To do this, it is then important to establish transactions allowing the student to be an actor in his learning. These démarches are however costly in terms of time and demanding in terms of management and organization, as the following citation highlights :

*« "Donner la solution d'un problème aux élèves" versus "Laisser les élèves chercher la solution du problème". D'un côté, l'enseignant gagne du temps en donnant la solution aux élèves, mais peut douter de l'intérêt et de l'effet du travail sur les élèves ; de l'autre, les élèves s'investissent dans la recherche de la solution mais prennent du temps au détriment de la présentation d'autres exercices prévus pour la leçon » (Ria et coll., 2001).*

Face à cette problématique, il serait intéressant de proposer aux futurs enseignants davantage de situations pratiques où l'accent est porté sur la gestion de plusieurs transactions simultanées et différenciées avec les élèves. Le geste professionnel consistant à créer de situation-problème est bel et bien évoqué, cependant cette démarche est parfois appliquée sans distinction entre les besoins des élèves. Comment mettre en place des situations négociées, comment repérer lorsque cela est possible, comment réagir face à des élèves anormaux ? L'ensemble de ces questions nécessiterait d'être considéré plus intensément dans la formation des enseignants. La gestion d'une rentrée scolaire avec notamment la mise en place des règles, de l'attitude à adopter, de la gestion des sanctions devraient également être évoquées, afin d'offrir aux enseignants débutants de meilleurs bagages pour leurs premières années d'enseignement. Effectivement, plusieurs études ont mis en évidence les difficultés ressenties par les enseignants novices au sujet du maintien de l'ordre, des capacités personnelles, et du mode d'intervention (Busch, 1980 ; Feiman-Nemser, 1996 ; Fuller, 1969 ; Huberman, 1989 ; Veenman, 1984).

Cette étude qualitative contient néanmoins des limites non négligeables. Malgré moi, il est fort possible que certaines actions aient été inexactement codifiées ou que des événements aient été faussement interprétés ou non aperçus. Bien que les entretiens à chaud permettaient de vérifier mes interprétations, il aurait été certainement préférable d'observer l'enseignante durant un laps de temps plus important, afin de remarquer des constantes au niveau de ses actions, sur lesquels j'aurai pu m'appuyer pour l'analyse. De plus, il est toujours utopique de pouvoir expliquer une situation à l'aide d'un modèle, qui entraîne une simplification abusive, de ce qui se joue en classe d'EPS.

Enfin, une suite à ce travail pourrait consister en une étude à plus long terme sur une enseignante et ses interactions avec la classe. Effectivement, il serait intéressant d'observer l'évolution des transactions au cours de l'année scolaire et les éventuels changements observés au niveau des élèves et de l'enseignante elle-même. Ceci permettrait effectivement d'observer si les transactions ont pris la direction de l'autonomie ou si au contraire elles sont restées fixées à l'imposition, comme Méard et Bertone ont pu le souligner dans leur étude (2004) : *« On constate en effet qu'avec des classes dociles, passives, soumises à la règle imposée et contrôlée, le risque est de muer cette « étape hétéronome » en « soumission définitive » ; lorsque les élèves sont « sages », l'enseignant ne cherche pas toujours à proposer des espaces de liberté, à réduire le contrôle (autorégulation) pour, ensuite, provoquer la négociation, la conception de règles par les élèves eux-mêmes (autonomie) ».*

## 8. Bibliographie

- Brousseau, G (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner J.S (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Charles, C. M. (2004). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduite*. Bruxelles : De Boeck.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). *L'enseignement de l'Education physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive*. *Staps*, 55, 79-100
- Kounin, J.S (1977). *Discipline and group management in classrooms (éd. Révisée)*. NY : Holt, Rinehart & Winston.
- Méard, J., Bertone S. (1996). *L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS*. *EP.S*, 259, 61-64.
- Méard, J., Bertone, S. (1998a). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Méard, J., Bertone, S. (1998b). *Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des dispositifs pédagogiques en France de 1984 à 1996*. Paris : Ed. Revue EP.S. 7
- Méard, J., Bertone, S. (2001). *Rendre les règles signifiantes*. *EPS*, 288, 25-28.
- Méard, J., Bertone, S. (2004). *Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles en éducation physique Réflexions et propositions d'outils pour enseigner*. In Carlier G. (Eds) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS, 299-310.
- Méard, J. (2004) *Enlève ta casquette et donne toi un projet d'apprentissage. Pour une pédagogie régulatrice en EPS*, *EPS*, 309, 17.19.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* In Clerc, F. et Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp 19-44). Nancy : CRDP de Lorraine.
- Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant : Élément des réflexion et d'action*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles : De Boeck
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., Durand, M. (2001). *Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique*. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Tousignant, M. (1981). *A qualitative analysis of task structures in required physical education*. Columbus, Ohio State University, Unpublished doctoral dissertation.

## 9. Annexes

**Annexe I** : *Tableau de codification des actions de la classe et de l'enseignante*

**Annexe II** : *Retranscription leçon de handball*

**Annexe III** : *Retranscription leçon de sprint*

**Annexe IV** : *Retranscription leçon de longueur*

## Annexe 1 : Tableau de codification

Tableau 1  
Observation de la dynamique des actions de la classe

	Description de la situation	Anomiques	Hétéronomes	Autoréglul	Autonomes
Tps 1					
Tps 2					
Tps 3					
Etc.					

Tableau 2  
Dynamique des actions de l'enseignante

	Transcription de la verbalisation	Non contrôle	imposition	argumentat	Négociat°
Tps 1					
Tps 2					
Tps 3					
Etc.					

## Annexe II : Retranscription handball

Description	Interactions verbales	Action de l'enseignant/ de l'élève	Règles
Appel, contrôle des oublis. Elèves assis au centre	<p>-Heuuuu Denis.... !!! (<i>Denis tourne sur lui-même</i>)</p> <p>- Oh, tu te calmes (<i>à Denis</i>), arrête de toujours te coucher par terre, c'est pénible, est ce que moi je donne mes cours couchée par terre ?</p> <p>- Denis : oui (<i>les élèves rigolent</i>)</p> <p>- Je suis assise, non ? alors c'est bon... !</p> <p>-Regarde, j'ai monté ma chaussette.... (<i>Denis à un autre élève</i>)</p> <p>-Arrête, tu dois toujours faire ton intéressant</p> <p>- Madame, mes chaussettes elles descendent tout le temps (<i>Denis</i>)</p> <p>- Alors descend-les, et arrête maintenant. (<i>Les élèves rigolent</i>)</p> <p>-Tamaney, s'il te plait (<i>elle rigole</i>)</p>	<p>Anomique → Imposition</p> <p>Anomique → Argumentation</p> <p>Anomique → Argumentation</p> <p>Anomique → Argumentation</p>	<p>RI</p> <p>RI</p> <p>RI</p> <p>RI</p>
Présentation du programme et des objectifs de la leçon	<p>- On va faire les mêmes équipes qu'hier et de nouveau, vous allez jouer en continu et c'est vous qui allez gérer vos changements quand vous voulez</p> <p>-Chut, je peux parler dans le silence, en regardant Denis</p> <p>-(Denis), j'ai par parlé</p> <p>- Bah si. Denis... tu te tais ça me dérange!</p> <p>-Denis à toute la classe : vous savez pourquoi on dit handball et pas handballe ? (<i>les élèves rigolent</i>)</p> <p>- L'enseignante le reprend et explique à toute la classe la raison</p>	<p>Négociation → Auto-régulation</p> <p>Anomique → argumentation</p> <p>Anomique → argumentation</p>	<p>RG</p> <p>RI</p> <p>RI</p>
Formation d'équipe (les élèves se lèvent)	<p>OH Oh Oh Oh, je n'ai pas demandé de distribuer sautoirs et partir n'importe où, j'ai dit juste de distribuer les sautoirs et d'attendre ici, en tout cas je n'ai pas donné d'autres infos, donc il n'y a pas de raisons que vous partez</p> <p>-Sevilay tu peux jouer aux buts ? et toi ? oui alors tu iras au but, et toi tu es avec qui ?</p> <p>-Denis : Non, moi j'aimerais aller au but...</p> <p>-bah non. Ce n'est pas intéressant de jouer à 4 joueurs sur la zone</p>	<p>Anomique → argumentation</p> <p>Négociation → auto-régulation</p> <p>Anomique → Argumentation</p>	<p>RI</p> <p>RG</p> <p>RG</p>

	<p>- (<i>Denis se plaint et discute les équipes</i>)  - Chuuut Denis... Denis si on est 6 chez les jaunes et 5 chez les blancs, il va se passer quoi ?  - Mais (<i>Denis continue de discuter les équipes</i>)  - Chuuut</p>	Anomique → Argumentation	RG
Explication des objectifs pour le jeu (les équipes prêtes sont sur le terrain)	<p>- Si on prend la balle en contre-attaque et qu'on peut tirer sans faire de passe, pas de soucis allez-y. Mais n'oubliez pas qu'on n'est souvent moins efficace seul, alors je veux voir un jeu de passe précise et rapide. On peut avancer avec la balle en dribblant mais je veux qu'on construise l'action, distribuer la balle.</p>	Négociation → Autorégulation	RA
	<p>- Essayer de faire des passes autour de la zone. Le 2<sup>e</sup> objectif c'est quoi Assan ? (<i>Assan n'est pas attentif</i>)  - Qu'est ce qu'on fait depuis le début de l'année... tactiquement (les élèves rigolent)  - On suit la balle, on vient faire un mur en défense et en attaque tout le monde monte ?  - Exact, On met un pivot maximum mais on n'a pas un niveau de jeu suffisant pour se permettre de rester en défense ou en attaque.</p>	Négociation → autorégulation / argumentation	RA
	<p>Tamaney arbitre. Tu siffles quand tu penses que le contact est trop fort d'accord, je te laisse gérer.</p>	Négociation → autorégulation	RS /RJ
Les élèves jouent, Tamaney arbitre	<p>(<i>Tamaney siffle... les élèves continuent et se plaignent qu'il n'y a rien</i>)  - Il y a pied, stop on écoute l'arbitre, pied c'est une faute !  (<i>Les élèves négocient entre eux lorsqu'il y a un coup de sifflet, Tamaney se plaint qu'on ne l'écoute pas</i>)</p> <p>- Stooooooooop... s'il y a un coup de sifflet quel qu'il soit on s'arrête. Même si au fond il n'y a pas de faute, on regarde après mais si il y a une erreur et qu'on continue après il y a une 2<sup>e</sup> erreur et on sait plus.</p> <p>(Les élèves s'organisent entre eux pour l'arbitrage et jouent, parfois ils discutent ensemble ou ne sont pas d'accord pour les fautes sifflées)</p> <p>Siffle tamanay (il y avait 4 pas), Yannick ton but ne compte pas  - Alex : maiiiiiis c'est du favoritisme  - Mais bien sur</p> <p>- Un élève : mais regarde si je te fais la passe,</p>	<p>Négociation → autorégulation</p> <p>Négociation → autonomie</p> <p>Négociation → autorégulation</p> <p>Négociation - autorégulation</p>	<p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p>

	<p><i>Assan !! Fait la passe. Les élèves s'organisent entre eux</i></p> <p>-Il n'y a personne sur la zone ici !! Alex tu me regardes.... encore une remarque comme ça et tu vas aller voir dehors si j'y suis (<i>alex se plaint</i>)</p> <p><i>(Les élèves discutent à propos d'une sortie)</i></p> <p>-Tamanay, il est tout le corps dans la zone et tu siffles pas (<i>les élèves continuent à jouer</i>). - Oooooo je viens d'arrêter le jeu. Maintenant vous écoutez si je parle ou si elle siffle -et tu dois avoir quitté le sol avant d'entrer dans la zone</p> <p><i>(Coup de sifflet de tamaney pour un double dribble)</i> -C'était pas un double dribble ici, c'était bon, C'était moins grave que les 12 pas d'avant -Tamaney : madame je dois siffler les sorties ? - Oui, ils le savent mais siffle</p> <p><i>(Tamaney siffle)</i> -Non la c'est bon il l'a lâché avant pas comme avant</p> <p>-Heu yannick, tu dois tirer avant tu fais à chaque fois 4 pas -chuuut 2 choses, les garçons vous tirer avec rebond si il y a une fille au but. C'est normal vu comme certain garçon tirent hyper fort - sérieux (un élève) - C'est normal et cela sera la même chose aux tournois</p> <p>-J'aimerais maintenant qu'on applique ce qu'on a vu il y a deux semaines, anita je ne te demande pas de lui sauter dessus mais au moins de le gêner. Je veux voir un jeu propre ou vous faites piston en attaque et défense. Les autres aussi. Vous êtes là bas alors que la balle est au bout. Donc maintenant je veux voir un jeu propre avec piston</p> <p>-Sur la zone, il faut que je vous dise comment (<i>les blancs restent éparpillés</i>)</p> <p>-Nadine on n'est pas au foot (<i>Nadine fait une sortie avec les deux mains en l'air</i>)</p>	<p>Négociation → autonomie</p> <p>Hétéronomie → imposition</p> <p>Négociation → autonomie</p> <p>Négociation → autorégulation</p> <p>Imposition – hétéronomie</p> <p>Imposition - hétéronomie</p> <p>Négociation → autorégulation</p> <p>Négociation → autorégulation</p> <p>Négociation → autorégulation</p> <p>Imposition</p>	<p>RJ</p> <p>RA</p> <p>RJ</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p>
--	---	---	---



	<p>-Montez en défense (<i>les élèves restent passifs</i>)</p> <p>- Nadine, pense à t'orienter quand tu tires ou alors tu tires comme ça..... (<i> négociation avec Nadine</i>)</p> <p>-Heu madame, en fait Assan il voulait shooter et on l'a poussé dans la zone.. (Tamaney qui arboitre)</p> <p>-C'est faute alors. Stooooop (elle arrête toute la classe). S'il y a une faute grave avec un contact, c'est un coup franc direct ou indirect quand on shoote?</p> <p>-Direct (<i>la classe répond</i>)</p> <p>- Alors vous pouvez faire comme vous voulez, soit vous tirez directement soit vous faite une passe (<i> négociation sur les placement des autres joueurs</i>)</p> <p>(<i>Coup de sifflet de Tamaney</i>)</p> <p>-Madame ..... on peut ?</p> <p>-Oui c'est juste Tamaney..</p> <p>- Yannick. Non la non, si je vous dis rien c'est pas direct mais la non, c'était un petit contact</p> <p>-Madame, on peut changer les joueurs, c'est pas équitable ? (un élève)</p> <p>Dans un moment.....Qui encaisse 11 à 3 ? Pourquoi... parce que vous avez pas de défense donc avant de changer les joueurs changer votre défense.</p> <p>-Alex : Il y a un double dribble (<i>il se plaint et réclame la balle</i>)</p> <p>-Non il n'y avait pas double dribble... tu arrêtes maintenant, il n'y avait pas de problème ici</p> <p>- Faute, madame j'ai une question (un élève)</p> <p>- OOOO, donne moi la balle, si j'ai la balle ici et qu' Anita veut me prendre la balle, cela se passe comment ? Moi je pense qu'ici vous devez faire comme ça. Vous pouvez taper dessus mais vous ne devez pas venir ici. Les contacts c'est pareil. Maintenant on fait comme ça ici. Vous pouvez gêner mais pas empêcher un tir comme avant</p> <p>-<i>Les élèves ne sont pas d'accord pour une faute</i></p> <p>- OOO S'il y a une faute près de la zone, c'est la même chose qu'avant, vous vous placez normalement et vous vous mettez à deux-trois mètres et après ça joue normale</p> <p>-Madame j'ai une question... si la balle rebondit sur le pied ? Ca fait comme hier tu siffles et tu stoppes le jeu</p>	<p>→hétéro Imposition - hétéronomie</p> <p>Autorégulation→ négociation</p> <p>Autorégulation → négociation</p> <p>Autorégulation - négociation</p> <p>Négociation et argumentation →autorégulation</p> <p>Anomique →imposition</p> <p>Négociation→ autorégulation</p> <p>Autorégulation →négociation</p> <p>Autorégulation →négociation</p>	<p>RA</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RG</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RJ</p> <p>RG</p>
--	--	---	---

	<p>-Oooo venez par là. (les élèves sont allés boire). On va changer. Assan tu vas changer avec (anita ? ) mmm non oui avec Anita et au goal c'est Sevilay... Denis veut aller dans l'autre équipe. Sevilay tu peux être dans le jeu ? (négociation)</p>	Négociation → autorégulation	RG
	<p>-Vous faites quoi ? (Yannick reste à terre), donne moi cette balle maintenant.</p>	Anomique → imposition	RI
	<p>-Fin du match : les élèves démontent le but par le haut... Depuis quand on démonte un but ainsi</p>	Hétéronomie → imposition	RI

### Annexe III : Retranscription sprint

Description	Interactions verbales	Action de l'enseignant / de l'élève	Règle
Placement des élèves	<p>-J'ai dit une première ligne de 6 élèves sur la ligne bleue et ensuite une deuxième ligne avec 5 élèves <i>(les élèves trainent pour se mettre en place et ne se placent pas au bon endroit)</i> -Espacez-vous !!!!!</p>	Hétéronomie → imposition	RI
	<p>-Vous faites quoi ???? Une ligne de 5 sur la ligne bleue. C'est compliqué ??</p>	Hétéronomie → imposition	RI
	<p>- Un élève : mais comme ça.... - un autre élève : pas une colonne une ligne <i>(à un élève qui se place faux)</i> -Ecartez !!!</p>	Hétéronomie → Autonomie entre élève	RI
Travail de technique et de placement en sprint par ligne	<p>-Essayer d'éviter de vous jeter contre la porte du garage, merci !! <i>(2-3 élèves se jettent contre le mur à la fin du sprint)</i></p>	Hétéronomie → imposition	RI
	<p>-Heu Assan tu reviens correctement ok <i>(Assan se pend à un panier de basket en revenant)</i></p>	hétéronomie → imposition	RI

<p>Mise en évidence des points importants par l'enseignante</p>	<p><i>(Les élèves écoutent attentivement les conseils de course sauf un élève qui perturbe les autres et n'est pas attentif)</i>          -Aydan je viens de dire quoi ?          -Aydan essaye de répondre quelque chose  <i>(les autres élèves rigolent)</i></p>	<p>Hétéronomie → imposition</p>	<p>RI</p>
<p>Les élèves font quelques sprints et l'enseignante ajoute des corrections à chaque retour</p>	<p>-Yannick !!!!! Tu regardes devant toi et tu t'appliques maintenant <i>(Yannick regarde son voisin en courant)</i></p> <p>-Amener le genou devant, ça veut pas dire...          OOOOOhh <i>(des élèves s'embêtent)</i></p> <p>-Yannick je te le redis une dernière fois... !          C'est pas une course tu arrêtes de regarder Aydan. Donc maintenant tu pars avec la première ligne. <i>(L'enseignante poursuit et ajoute aux autres élèves qu'en sprint il est fréquent aussi de travailler seul pour se concentrer sur les aspects techniques)</i></p> <p>Yannick, mais tu fais quoi ?? <i>(Un élève à Yannick qui continue de déranger)</i></p> <p>Stoppoooo ! <i>(à Assan qui saute vers le panier)</i></p>	<p>Hétéronomie → imposition</p> <p>Hétéronomie → Imposition</p> <p>Hétéronomie → Argumentation</p> <p>Hétéronomie → Autonomie (entre élève)</p> <p>Anomique → imposition</p>	<p>RA</p> <p>RI</p> <p>RA</p> <p>RI</p> <p>RI</p>



## Annexe IV : Retranscription longueur

Description	Interactions verbales	Actions élèves / enseignants	Règles
Appel au centre	<p>-Bon c'est bon les deux là-bas... ! (deux élèves s'embêtent)</p> <p>-STOOOOP (les deux élèves continuent)</p>	Anomique → imposition	RI
Mise en place du matériel	<p>-Non, non, non, non est ce que dans mon explication, il y a avait un petit élément de caisson ? Non non, on n'a jamais utilisé ces trucs, je vois pas pourquoi maintenant on les sortirait (une élève revient avec un petit caisson à la place d'un grand)</p> <p>-Non mais non non non, un élément mais juste le couvercle (une autre élève prend 2 éléments)</p> <p>-(Les élèves continuent à mettre en place en discutant)</p> <p>- heuuuu ce n'est pas terminé là, il faut encore des tapis</p> <p>-OOOO on y va</p> <p>-heuuu J'ai une question qui a monté ça ?</p> <p>- Nadine (répond la classe)</p> <p>.- Mais il n'y a pas que moi (Nadine)</p> <p>- Bah vous allez finir de monter...</p> <p>- Quoi encore, il y a combien de tapis, ici ? Il en faut plus que 3, les tapis sont là</p> <p>- Aller on y va</p> <p>-T'es chaud Denis, c'est bon ? (Denis saute sur le gros tapis pendant que les autres installent)</p> <p>- Il n'y a pas besoin d'en mettre 15 non plus (élèves qui mettent des tapis)</p>	<p>Hétéronomie → argumentation</p> <p>Hétéronomie → imposition</p> <p>Hétéronomie → argumentation</p> <p>Hétéronomie → imposition</p> <p>Anomique → imposition</p> <p>Hétéronomie → argumentation</p>	<p>RI</p> <p>RI</p> <p>RI</p> <p>RG</p> <p>RI</p> <p>RI</p>

Les élèves testent les différents postes mis en place	On continue, on y va....on passe encore une à deux fois à tous les postes ( <i>les élèves sautent un peu moins et restent statiques</i> ).	Hétéronomie → imposition	RA
L'enseignante rassemble les élèves pour donner quelques consignes	-Stooooooooop Denis, c'est bon ( <i>Denis rigole pendant une explication</i> ) -Mais j'ai rien fait ( <i>Denis</i> ) - tu ris et ca m'agace - mais lui aussi, pourquoi vous dites à moi ( <i>Denis</i> ) - bah oui mais malheureusement c'est souvent ton nom qui sort depuis le début de l'année mais Ruben aussi	Anomique → argumentation	RI
Les élèves passent à nouveaux dans les différents postes	-OOOOO c'est quoi une des consignes que j'ai donné ? ( <i>Les élèves s'éloignent trop pour prendre l'élan</i> ). Ca m'étonnerait que depuis ici vous arriviez à faire 3 pas  -Deniiiiis, dernière fois !!!! ( <i>Denis traîne sur le tapis alors qu'un autre élève vient de sauter</i> ) -Mais ya pas que moi, lui aussi il me saute dessus ( <i>Denis</i> ) -Oui mais tu restes des heures sur le tapis, ca me paraît évident non, je ne dois pas rappeler qu'il faut s'enlever rapidement de l'installation et sauter seulement quand c'est libre, ou bien ?  -Denis !!!!! ( <i>Denis enlève la haie pendant une explication et reste loin de l'enseignante alors que tous les autres élèves sont proches pour entendre les explications</i> )  -Heee ho, il y a 3 pistes je rappelle, pourquoi vous êtes tous à la même ( <i>les élèves restent en retrait et sautent moins</i> )  - Hooo bon stop Denis maintenant tu viens ( <i>l'enseignant prend Denis dehors et lui</i>	Hétéronomie → argumentation  Hétéronomie → argumentation  Anomique → Imposition  Hétéronomie → argumentation	RA  RI /RS  RI  RA

	<p><i>parle pendant 3-5 minutes)</i></p> <p>-Non, Non, Non, stoooooop (<i>un élève prend son élan en parlant</i>)</p> <p>- Est ce que vous pouvez être efficace si vous prenez votre élan en parlant, en vous retournant à moitié ? Nonoon, maintenant quand vous sautez vous devez vous concentrer et vous appliquer. Ça ne sert à rien de sauter si on n'est pas préparé et qu'on prend son élan n'importe comment. C'est dangereux et en plus vous pouvez percuter quelqu'un !</p> <p>- On travaille encore 10' j'aimerais qu'on s'applique pour faire les derniers sauts correctement et que vous pensez à tous les éléments qu'on a vu ensemble (<i>les élèves sautent moins</i>)</p> <p>-OH Ruben, tu te lèves maintenant (<i>Ruben est au sol et tourne sur lui-même</i>)</p> <p>-On y va maintenant !!!! J'ai dit quoi Alex, un vrai élan ! (<i>les élèves ne sautent plus trop et alex prend son élan sans s'appliquer</i>)</p> <p>-Denis !!! (<i>Denis saute n'importe comment</i>)</p> <p>- mais après j'atterris sur l'autre tapis... (<i>Denis</i>)</p> <p>-Alors vient faire ça ici (<i>l'enseignante désigne le poste avec la haie</i>)</p> <p>-Encore deux sauts chacun après on arrête et on joue</p> <p>-Les gars j'ai demandé de se concentrer pour faire un dernier saut (<i>à un petit groupe de garçons</i>)</p> <p>-Ok, on range tout et Denis tu es responsable des tapis (<i>la motivation à sauter est descendue</i>)</p>	<p>Anomique → Négociation</p> <p>Hétéronomie → argumentation</p> <p>Hétéronomie → négociation</p> <p>Anomique → imposition</p> <p>Hétéronomie → imposition</p> <p>Hétéronomie → négociation</p> <p>Négociation</p> <p>Hétéronomie → négociation</p> <p>Hétéronomie → imposition</p>	<p>RI</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RI</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RA</p> <p>RG</p>
--	---	---	---

Football : jeu	<p><i>(Les élèves rangent le matériel et l'enseignante organise rapidement un petit match avec un arbitre-élève)</i></p> <p>-Alex.... tu te calmes maintenant ! <i>(Alex joue avec trop d'entrain et bouscule trop ses camarades)</i></p> <p><i>(Les élèves s'auto-arbitre et il y a certaines discussions et problèmes au sein du groupe classe. L'enseignante intervient peu et laisse la classe se gérer)</i></p> <p><i>(A la sonnerie, l'enseignante retient Alex au moment de sortir de la salle) :</i> -Alex, tu sais que je t'aime bien, tu mets beaucoup de rythme dans les leçons mais parfois tu vas trop loin. Il faut que tu te canalises un peu car tu débordes à chaque fois qu'on fait du jeu.</p>	<p>Anomique → imposition</p> <p>Négociation → Autorégulation</p> <p>Anomique → Négociation</p>	<p>RG</p> <p>RA</p> <p>RA / RG</p>
----------------	---	--	------------------------------------

## Résumé

L'objectif de tout enseignant, au-delà de la réussite des élèves, est de parvenir à impliquer sa classe dans l'activité qu'il a planifiée. Toutefois, en pratique, il n'est pas rare de constater de larges variations dans l'engagement des élèves dans une situation scolaire. En effet, professeur et élèves négocient en permanence les règles scolaires, dû à des intérêts divergents. Cette étude porte alors sur les transactions que l'on peut observer en cours d'éducation physique et sur leur impact au niveau de l'engagement des élèves.

En s'appuyant sur le modèle théorique de Méard et Bertone (2004), les transactions entre enseignant et élèves ont été analysées, lors de trois leçons d'éducation physique. Un entretien à chaud était ensuite effectué avec l'enseignante afin d'obtenir sa propre perception des différents événements. Les résultats ont mis en évidence qu'au sein de la classe, les élèves suivent des rythmes différents, quant à l'appropriation des règles. Cela exige de la part de l'enseignante de proposer des espaces de négociation et d'argumentation pour les élèves en voie d'autonomie, tout en cadrant les élèves perturbateurs par des actions imposées. Les résultats ont alors démontré que l'enseignante parvient à gérer différentes transactions en parallèle (« *overlapping* ») au cours d'une même leçon. Finalement, l'analyse des transactions a démontré qu'il existait plusieurs subdivisions dans l'action de négociation et que celles-ci favoriseraient l'accès à l'autonomie des élèves, en les rendant acteurs dans leur apprentissage.

**Mots clés :** Éducation physique et sportive (EPS)– Engagement – Transactions – Règles scolaires – Négociation - Autorité